المرجع في تعليم اللغة العربية

للناطقين بلغات أخرى

جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية
وحدة البحوث والمناهج
سلسلة دراسات في تعليم العربية
-١٨-



المرجع في تعليم اللغة العربية

للناطقين بلغات أخرى

الجزء الأول
المناهج وطرق التدريس

تأليف
د. رشدي أحمد طعيمة

القسم الأول

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

" وَأَنَّ ٱلْفَضْلَ بِيَدِ ٱللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَآءُ

وَٱللَّهُ ذُو ٱلْفَضْلِ ٱلْعَظِيمِ " سورة الحديد (٢٩)

صَدَقَ ٱللَّهُ ٱلْعَظِيمُ

تقـــديم

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبى بعده .
وبعد ،

يركز هذا الكتاب على جانبين :

أولاهما : تزويد المشتغلين بتعليم العربية بلغات أخرى بمفاهيم وأساليب تعد أساسية للتعليم .

ثانيهما : التعريف بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية مع ابراز جوانب التطبيق المناسبة .

ولعل هذين الجانبين من أبرز ما ركز عليه الباحث والكتاب ، أما الجوانب الأخرى التى ذكرها الباحث في مقدمته فقد تكون مشتركة في جوانب كثيرة من التعليم .

ولست هنا بصدد الحديث عن الكتاب ، فالكتاب يمثل مرجعاً من مراجع تعليم اللغة العربية لغة ثانية يشتمل على دراسة اللغة من حيث واقعها وكونها أداة هامة من أدوات الاتصال بين الناس ثم شرح مفاهيمها ومصطلحاتها ثم منهجها وطرق تدريسها .

وكل بحث يتصل بتعليم أى لغة باعتبارها لغة ثانية ، هو مهم في موضوعه بصرف النظر عن اكتماله أو رقيه إلى درجة التمام ، فأى محاولة جادة في هذا التخصص أنما تمثل لبنة تضاف إلى البناء الأتم . وركيزة تقوم عليها أعمدة الهيكل الأعم . وبذلك فإن تشجيع هذه المحاولات ونشرها ـ حتى ولو بسلبياتها التى لا تمس الفكر والثقافة ـ وأعنى سلبيات التطبيق والتجريب والنتائج ـ وأقول أن تشجيع هذه المحاولات ونشرها هو في حد ذاته سعى لبناء الهيكل التام .

ومعهد اللغة العربية وهو يقدم هذا الكتاب بالإضافة إلى ما سبقه من كتب في الميدان أنما يسعى جاهداً لتحقيق هدف كبير ، وهو خدمة اللغة العربية

وتعميم نشرها وتعليمها لتأخذ مكانها الأسمى الذى شاء الله أن يجعله لها فهى سنام اللغات .

وأننى إذ أقدم هذا الكتاب للمتخصصين والمهتمين بتعليم اللغة العربية ونشرها لغة ثانية لأتطلع إلى مساهماتهم في التنبيه لما في هذا العمل من قصور وما عليه من ملاحظات ـ فلقد دفعته لأكثر من فاحص متخصص وعالم قدير أسهموا فيه بالرأى الصائب والنصيحة الصادقة وأفاد الباحث من آرائهم واستجاب لملاحظتهم فغدا هذا الكتاب وقد روجع مراجعته الأولى لتبقى مراجعته الثانية لكل من يقرؤه من أهل الخبرة والتجربة في هذا الميدان وليدلى بما لديه من رأى يهدف أول ما يهدف لخدمة لغة القرآن وسبل نشرها وتعليمها على أساس سليم .

ثم إنى أدعو الباحثين المتخصصين إلى الأهتمام بهذا الجانب الذى يعنى بنشر اللغة والكتابة فيه ، فلا زال الميدان يحتاج إلى الكثير من الدراسات والتجارب . . ثم الآراء الصائبة المبنية على النتائج العلمية التى تخدم الهدف والغاية .

إننى ـ وأنا أدفع هذا الكتاب إلى المتخصصين ـ الذى ساهمت وحدة البحوث والمناهج والتأليف في تبنيه وإخراجه مساهمة كبيرة فإنما أقوم بشىء من الواجب الذى يخدم أول ما يخدم لغة كتاب الله الكريم وآيات الذكر الحكيم التى لا يصل أحد إلى معانيها السامية وإعجازها العظيم الا بفهم اللغة العربية فهماً صحيحاً سليماً ،

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أضحى مطلباً ليس للعرب والمسلمين فحسب بل لغيرهم من الأمم التى بهرتها علوم العربية وأسرارها فأمْعَنَتْ فيها بحثاً وتتبعاً ودراسة وتشبعاً حتى وصل الاهتمام بها لديهم إلى درجات الاهتمام بلغات العالم بل تجاوزت ذلك .

ومعهد اللغة العربية ـ وهو يدفع هذا الكتاب فإنه يشعر بسعادتين .

الأولى : أنه يدفع هذا الكتاب الذى يخدم اللغة العربية لغة القرآن بعد أن أشرفت وحدة البحوث والمناهج والتأليف على تأليفه وفحصه وتصويبه . فسمو الهدف منبع للسعادة .

الثانية : أن هذا الكتاب يطبع في مكة المكرمة وفي مطابع جامعة أم القرى وهو من بواكير انتاجها وهى سعادة تغمر كل مخلص يرى أبحاثاً علمية تطبع وتنشر في صرح علمي شامخ في عاصمة الإسلام الخالدة .

ولعل من يمن الطالع (ولست من المتطيرين) أن يكون من بواكير ما تطبعه مطابع جامعة أم القرى بكفاءة واقتدار كتاب يخدم اللغة العربية لغة القرآن الكريم .

أشكر الله العلى العظيم الذى يسر ذلك وسهله وأثنى عليه شكراً وثناءاً لا يحصر .

ثم إن تقديرى للقائم على أمر هذه الجامعة معالى مديرها تقديراً لا حدود له فلم نجد منه إلا الدعم والمساندة .

ثم ثنائى على جهود المخلصين الدائبين في مطابع الجامعة وحسن تعاونهم وعملهم بلا كلل ولا ملل عمل مخلص يخالطه خلق كريم وتواضع جم .

وثنائى على زملائى في وحدة البحوث والمناهج والتأليف وما قدموه من جهد لإخراج هذا الكتاب وسوابقه (السبعة عشر) في سلسلة تعليم العربية .

وثنائى على الفاحصين الذين أسدوا نصحهم وأمدوا بصادق آرائهم المعهد والمؤلف الذى لا أنسى له تقدير جهده في مؤلفه هذا فهو عصارة فكره وخلاصة تجاربه . . .

ولهم جميعاً أقول : ﴿ وما يفعلوا من خير فلن يكفروه والله عليم بالمتقين ﴾[١] .

عميد معهد اللغة العربية
رئيس وحدة البحوث والمناهج والتأليف
د . عبدالله بن عبدالكريم أحمد العبادى

---

(١) سورة آل عمران ١١٥ .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـــة

أستميح القارىء عذراً فى استخدام أداة التعريف فى عنوان هذا الكتاب (المرجع فى تعليم العربية) . إذ لا أقصد بذلك الاقتصار عليه أو الزعم باستيفائه جوانب الحديث ، أو الانتقاص مما سبق من كتب . . فلكل ما أُلِّف فى هذا المجال الجديد قَدره ، ولكلٍّ ما صدر فى هذا الميدان البكر قيمته . .

ولهذا الكتاب ، شأن غيره من الكتب ، قَدره وهدفه وخطته وجمهوره . . وله بعد ذلك قصة . .

فأما قدره فيستمده من غايته الأسمى التى ينشدها ، وهى الإسهام فى نشر لغة أتخذ منها الإسلام لساناً له منذ أن نزل القرآن الكريم بها ، فقامت بينهما صلات لا تُدفع ، وتوثقت أواصر لا تُقطع ، وأصبحت العربية لغة تعبدية لا تسقط مسئولية نشرها عن أى مسلم مقتدر . .

وأما هدفه ، فالكاتب يحاول أن يحقق من ورائه ما يلى :

١ ـ تزويد المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ببعض المفاهيم والأساليب التربوية التى تعد ، من وجهة نظره ، أساسية لهم ولازمة لأداء عملهـم .

٢ ـ إبراز الفروق بين بعض المفاهيم والمصطلحات شائعة الاستخدام فى هذا الميدان ومساعدة معلمى العربية على توضيحها لطلابهم .

٣ ـ تعريف هؤلاء المشتغلين بتعليم العربية ببعض الاتجاهات الحديثة فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية .

٤ ـ إبراز الجوانب التطبيقية المناسبة لهذه الاتجاهات فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٥ ـ عرض نتائج بعض الدراسات الحديثة التى أجريت فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام وفى ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل خاص .

٦ ـ فتح المجال أمام الباحثين فى ميدان تعليم العربية لإجراء مزيد من البحث فى القضايا التى يثيرها الكتاب .

٧ ـ تنمية قيمة الاعتزاز بتدريس اللغة العربية وثقافتها عند معلمى هذه اللغة .

أما خطته فتتلخص فى تقديم المحتوى العلمى فى شكل وحدات صغيرة يتراوح عدد صفحاتها مابين ثلاث صفحات وخمس حتى يستطيع المعلم إفراد حصة لكل منها .

ويبلغ عدد وحدات الجزء الأول الذى بين يديك مائة وأربع عشرة وحدة تقع فى خمسة عشر باباً محاورها كالتالى :

- الباب الأول : **اللغة العربية فى المجتمع المعاصر** ويشتمل على ثلاث وحدات تدور حول واقع العربية فى المجتمعين العربى والعالمى .
- الباب الثانى : **اللغة ونظرية الاتصال** ويشتمل على ثلاث وحدات أيضاً تدور حول نظرية الاتصال ودور اللغة فى تحقيق الاتصال الإنسانى ومعوقات الاتصال مع تطبيقات تربوية فى مجال تعليم العربية .
- الباب الثالث : **مصطلحات ومفاهيم** ويشتمل على خمس وحدات تقدم شرحاً وافياً لعدد من المفاهيم والمصطلحات شائعة الاستعمال فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- الباب الرابع : **بين اللغة الأولى والثانية** ويشتمل على سبع وحدات تركز على بيان الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها ، والفرق بين تعلم اللغتين الأولى والثانية وتعليمها .
- الباب الخامس : **المنهج الدراسى** ويشتمل على وحدتين يوضح المؤلف فيها الفرق بين عدة مفاهيم متصلة بالمنهج مثل خطة الدراسة والمقرر والمنهج الدراسى ويعرض للنظرة الحديثة للمنهج باعتباره نظاماً .

- الباب السادس : **الأسس اللغوية للمنهج** ويشتمل على ست وحدات يعرض الكاتب فيها لبعض القضايا اللغوية المتصلة بإعداد المنهج مثل تعريف اللغة وخصائصها ومستويات مهاراتها .
- الباب السابع : **الأسس التربوية للمنهج** ويشتمل على عشر وحدات تتناول بعض القضايا التربوية المتصلة بإعداد المنهج في ضوء مكوناته الأربعة؛ الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم .
- الباب الثامن : **الأسس النفسية للمنهج** ، ويشتمل على إحدى عشرة وحدة تعالج بعض الجوانب النفسية التى يلزم عند إعداد منهج تعليم العربية مراعاتها مثل خصائص النمو والتعلم والدوافع والاتجاهات وصفات الشخصية .
- الباب التاسع : **الأسس الاجتماعية للمنهج** ويشتمل على ثلاث وحدات تعالج العلاقة بين المنهج والمجتمع وهى كما نعلم علاقة جدلية . . فالمنهج أحد إفرازات المجتمع . والحديث عن المجتمع يستلزم الحديث عن الثقافة فضلاً عن الحديث عن اتجاهات العصر ، وتطبيق ذلك فى مجال إعداد منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- الباب العاشر : **أنواع مناهج تعليم اللغة الثانية** ويشتمل على ثلاث وحدات تعرض لبعض الاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج تعليم اللغة الثانية . من هذه المناهج المنهج النحوى ومنهج المواقف ومنهج الفكرة .
- الباب الحادى عشر : **الطرق الخاصة لتعليم العربية** ويشتمل على عشر وحدات يعرض الكاتب فيها خمس طرق من طرق تعليم اللغات الثانية مع تطبيقها على اللغة العربية ، وتحظى كل طريقة بوحدتين إحداهما تختص بالحديث عن نشأة الطريقة ومداخلها وإجراءاتها والأخرى تختص بتقويم الطريقة وبيان مزاياها وسلبياتها .
- الباب الثانى عشر : **تدريس المهارات اللغوية** ويشتمل على ست وثلاثين وحدة ويمثل هذا الباب صلب العمل فى مجال تعليم اللغة . وتقع هذه الوحدات تحت سبعة أقسام داخلية هى : الاستماع ، والنطق ، والكلام ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة ، والمفردات العربية ، والنحو ، والتراكيب .

- الباب الثالث عشر : **الأدب العربي والثقافة** ويشتمل على ست وحدات تدور حول تدريس الفروع الأدبية وثقافة العربية . وقد رئى ضم هذين القسمين فى قسم واحد لتوثيق العلاقة بينهما . فالأدب تعبير عن الثقافة ولا يمكن فى كثير من الأحيان فهم النص الأدبي دون الرجوع إلى البيئة التى ظهر فيها .
- الباب الرابع عشر : **الاختبارات اللغوية** ويشتمل على أربع وحدات تدور حول أنواع الاختبارات اللغوية ومستويات الأسئلة فيها . كما تعطى للقارىء فكرة عن شكل من أشكال الاختبارات اللغوية التكاملية ألا وهى اختبار التتمة حتى يحاول المعلم استخدامه .
- الباب الخامس عشر : **مواقف تربوية** ويشتمل على خمس وحدات تعالج موضوعات مختلفة لا مجال لوضعها تحت أى باب مما سبق . وهى موضوعات تتصل ببعض المواقف والاتجاهات التربوية مثل التعلم الذاتى والدرس الأول واللغة الوسيطة ، مع نموذج لدرس فى تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

وفى ضوء الخطة السابقة للكتاب نبادر فننفى عنه عدة صفات :

- فهو ليس كتاباً متخصصاً فى المناهج ، مع أنه يتعرض لبعض المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالمنهج وبنائه .
- وهو ليس كتاباً متخصصاً فى طرق التدريس مع أنه يشتمل على أبواب كاملة حول المهارات اللغوية وطرق تدريسها . .
- وهو ليس كتاباً متخصصاً فى علم اللغة النفسى ، مع أنه يعالج بعض قضايا علم النفس وتطبيقاتها فى تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- وهو ليس كتاباً متخصصاً فى التقويم مع أنه يعرض لبعض مفاهيمه ويناقش بعض أنواع الاختبارات اللغوية . .
- وأخيراً ، فإنه ليس كتاباً متخصصاً فى اللغة ، مع أنه يعرض لبعض المفاهيم التى تنتمى لعلم اللغويات التطبيقية applied linguistics .

ولعل القارىء بعد ذلك يتساءل عن طبيعة هذا الكتاب الذى نُفيت عنه هذه الصفات . .

إنه عمل يُقدِّر مؤلفه حدود الجمهور الذى يُتوقع أن يستخدمه . . فهو جمهور ليس بالمتخصص الدقيق الذى يهمه الغوص فى حقائق الأشياء والخوض فى تفصيلات الأمور ، والبحث فى بطون الكتب .

من أجل هذا جاء الكتاب دليلاً يأخذ بيد قارئه وسط غابات كثيفة يساعده على شق طريق فيها حتى يصل به إلى بَرِّ الأمان .

وفى ضوء هذا كله تتضح معالم الجمهور المناسب لهذا الكتاب ، لقد أُلِّف هذا الكتاب ليخدم كلا من :

- معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى . طلاب معاهد إعداد معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى .
- خبراء تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مثل معدى البرامج ومؤلفى الكتب . .
- الباحثين الذين يودون مواصلة الطريق فى مجال تعليم تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية بشكل عام . فلقد تضمن الكتاب ما قد يساعدهم فى مجالهم . .

ولهذا الكتاب بعد ذلك قصة . .

لقد كان هذا العمل حلماً يُراود الكاتب سنوات وسنوات . . إذ يسر الله له أن يتصل عن كَثَب بعدد كبير من معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى ، سواء فى أثناء دراسته بجامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية ، أو فى أثناء زياراته لعدد لا بأس به من دول العالم شرقه وغربه ، أو فى أثناء اتصاله بعدد من معلمى اللغة العربية الذين يتدربون فى معهد الخرطوم الدولى بالسودان سنة ١٩٧٨ ، أو فى أثناء تدريسه لطلاب الدراسات العليا بمعهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض ، أو لطلاب التخصص التربوى بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة سنوات أربع ، أو أثناء حضوره مؤتمرات وندوات تعليم العربية .

ومع تفاوت ظروف كل بلد من هذه البلاد ، وخصائص كل صنف من هؤلاء المعلمين ، لمس الكاتب عدداً من الظواهر التى يكاد يلتقى عندها واقع المعلمين جميعاً . ومن أهمها حاجتهم إلى التزود ببعض المفاهيم والأساليب التربوية خاصةالحديث منها ، مما يساعدهم على الأداء الناجح فى هذه المهمة الصعبة .

لم يكن هؤلاء المعلمون ، كما بدا للكاتب ، فى حاجة للإطار النظرى الواسع ، أو التفصيلات الأكاديمية المتخصصة ، أو الاتجاهات الحديثة المتطرفة قدر حاجتهم لعمل علمى يجمع بين أمرين : أولهما تغطية أكبر عدد من هذه المفاهيم والأساليب التربوية ، وثانيهما معالجة هذه المفاهيم والأساليب بشكل موجز غير موسع ، مقتضب غير مفصل ، تاركاً الخوض فى عباب المحيط العلمى لمن يستطيع ذلك .

ولطالما تمنى الكاتب أن تسنح له فرصة إعداد هذا العمل العلمى . . إلى أن تلقّى من معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة دعوة كريمة يتفرغ فيها لينتج مثل هذا العمل ولا شيء سواه . .

فشدَّ الكاتب من مصر رحاله . . وسعى إلى مهبط الوحى والرسالة . . مستلهماً من الله العون . . ومستمداً من جوار الكعبة المشرفة طاقة روحية هائلة تشحذ همته ، كلما أحس بتعب أو تسرب إليه ملل .

ولعلِ من حق هذا المعهد ممثلاً فى عميده الأستاذ الدكتور عبد الله عبد الكريم العبادى . ومن حق هذه الجامعة ممثلة فى مديرها الأستاذ الدكتور راشد الراجح أن يُزجَى إليهما وافر الشكر ويُعَبَّر لهما عن خالص التقدير لما لقيه هذا المرجع من تشجيع معنوى ومن عون مادى ومن توجيه صادق بناء . .

وما كان لهذا العمل أيضاً أن يتم لولا تضحيات كثيرة قدمها قوم كرام لهم فى نفس الكاتب تقدير أى تقدير . .

فإلى أسرته التى قدمت أول تضحية وقبلت عن رضى بعد صاحبها عنها موكلة لله أمرها . . يعبر الكاتب عن تقديره لهذه التضحية ، وعرفانه بهذا الجميل .

وإلى أخيه الكريم الأستاذ الدكتور سيد خير الله عميد كلية التربية جامعة

المنصورة بجمهورية مصر العربية الذى لبى ، وما فتىء يلبى ، نداء هذا المعهد وتلك الجامعة كلما طلبت منه دعوة لأساتذة أو تبادل لخبرات . .

وإلى الأستاذ الدكتور تمام حسان والأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل على اللذين تفضلا بقراءة بعض وحدات الكتاب فأضافا إليه من الآراء ما أثراه . .

إلى هؤلاء جميعاً أكرر التعبير عن شكر جزيل وعن تقدير خالص وعن دعاء إلى الله سبحانه أن ييسر لهم ولنا كل خير وأن يكتب للغة كتابه الكريم كل تقدم وازدهار . .

حمداً لك ، رب ، وشكراً . . ورجاء إليك أن تقبل هذا العمل المتواضع وأن تجعله خالصاً لوجهك . . نافعاً لخلقك . .

المؤلف
دكتور رشدى أحمد طعيمة
كلية التربية ـ جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية
والأستاذ الزائر بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى
بمكة المكـــرمة

رجب ١٤٠٦ هـ
ابريل ١٩٨٦ م



محتوى الكتاب

(القسم الأول)

رقم الوحدة	الموضـــوع	الصفحة

الباب الرابع
بين اللغة الأولى والثانية

الباب الخامس
المنهج الدراسى

الباب السادس
الأسس اللغوية للمنهج

الباب السابع
الأسس التربوية للمنهج

رقم الوحدة	الموضـــوع	الصفحة

الباب العاشر
أنواع مناهج تعليم اللغة الثانية

الباب الحادى عشر
الطرق الخاصة لتعليم العربية

(القسم الثانى)

الباب الثانى عشر
تدريس المهارات اللغوية

أولا : الاستماع :

رقم الوحدة	الموضـــوع	الصفحة

خامسا : الكتابة :

سادسا : المفردات العربية :

سابعا : النحو والتراكيب :

الباب الثالث عشر
الأدب العربي والثقافة

رقم الوحدة	الموضـــوع	الصفحة

الباب الرابع عشر
الاختبارات اللغوية

الباب الخامس عشر
مواقف تربويـــة

المراجـــع

البَابُ الأوَّلُ

اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ فِي المُجْتَمَعِ المُعَاصِرِ .

الوحدة رقم (١)
تعليم العربية بين القديم والحديث

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على واقع تعليم العربية فى المجتمع العالمى المعاصر .

٢ ـ أن يقارن هذا الواقع بما كان عليه واقع تعليمها منذ ربع قرن تقريباً .

٣ ـ أن يعرض بعض مظاهر الاهتمام بتعليم وتعلم العربية في بلده .

٤ ـ أن يقدر جهود الدول العربية فى سبيل نشر لغتها .

٥ ـ أن يتحمس لمواصلة دراساته فى اللغة العربية وتعليمها .

٦ ـ أن يدرك قيمة الاعتراف الدولى باللغة العربية من الأمم المتحدة والمنظمات العالمية .

ثانيا : المحتــوى

شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى العقدين الأخيرين تحولات كبيرة يلزم لتقديرها أن نعرض لما كان عليه الوضع قبل هذين العقدين :

ـ فمن حيث موقعها دولياً :

لم تكن العربية ذات شأن فى المحيط الدولى باستثناء موقعها فى المجتمعات الإسلامية بوصفها لغة عقيدة . .

أما الآن فقد أخذت العربية مكانتها بين لغات العالم المعاصر واعترف بها لغة رسمية تستخدم فى الهيئة العامة للأمم المتحدة وفى منظماتها .

ولقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم ٣١٩٠ (د ـ ٢٨) الجلسة العامة رقم ٢٢٠٦ فى ديسمبر سنة ١٩٧٣ وينص على ما يلى :

الجمعية العامة :

إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام فى حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته .

وإذ تدرك أيضاً أن اللغة العربية هى لغة تسعة عشر عضواً من أعضاء الأمم المتحدة ، وهى لغة عمل مقررة فى وكالات متخصصة مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة . ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة ، ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية ، وهى كذلك لغة رسمية ولغة عمل فى منظمة الوحدة الإفريقية .

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعاون دولى أوسع نطاقاً وتعزيز الوئام فى أعمال الأمم وفقاً لما ورد فى ميثاق الأمم المتحدة .

وإذ تلاحظ مع التقدير ما قدمته الدول العربية الأعضاء من تأكيدات بأنها ستغطى ، بصورة جماعية ، النفقات الناجمة عن تطبيق هذا القرار خلال السنوات الثلاث الأولى ، تقرر إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة فى الجمعية العامة ولجانها الرئيسية ، والقيام بناء عليه بتعديل أحكام النظام الداخلى للجمعية العامة المتصلة بالموضوع .

ومن حيث ما وصفت به :

لقد كان يُنظر إلى اللغة العربية حتى عهد قريب على أنها من اللغات المهمَلة التى لا تحظى بتقدير أو دافع لتعلمها ، ويظهر هذا الاتجاه فى العبارات التى كانت تطلق عليها . وما أكثر ما كان يشار إلى هذه اللغة على أنها شاذة وصعبة ومهملة وغير شائعة التعليم بل وغريبة . إلى غير ذلك من تعبيرات تمتهن هذه اللغة وتعبر عن نظرة قوم ذوى هوى فى دراسة اللغات أو تدريسها(1) .

ولقد ترتب على هذه النظرة عدم إقبال الأجانب على تعلمها إلا لأغراض خاصة ومحدودة جداً ، كأن يكون من أجل الاستشراق أو التجارة أو غير ذلك من أسباب وظيفية (Toiemah, R 97, p.11)

ولقد استبدلت هذه الأوصاف بأسماء أخرى تصف لنا وبشكل موضوعى برامج تعليم العربية ، منها تعليم اللغة العربية للأجانب ، وتعليمها لغير الناطقين بها وتعليمها للناطقين بلغات أخرى . . وغير ذلك من أسماء تتفاوت بين بعضها البعض من حيث الدقة والشمول .

وليس الأمر جد خطير إن اقتصر على أطلاق الأسماء ، إلا أنه يتعدى حدود هذا إذ يعبر عن حقيقة الموقف من هذه اللغة كما يكشف عن نوع الاتجاه نحوها فضلاً عما يترتب عليه من إجراءات . .

ومن حيث برامج تعليمها :

منذ أن اتخذ الإسلام من العربية لساناً له وهى تنتشر معه حينما حل ، ويحملها معه أينما انتشر . ولقد شهدت العربية فى عصور الإسلام الأولى ازدهاراً لم تشهده بعد ذلك . وانحسر تعليمها فى مختلف

---

(١) يذكر تومبسون (Thompson) بعضاً من الاصطلاحات التى كانت توصف بها اللغة العربية ضمن غيرها من اللغات غير الأوربية . ومن هذه الاصطلاحات :

Neglected, unusual, uncommonly, taught, exotic, hard, critical, non - cognate, and even funny.

بلاد العالم ، ثم تغير الوضع فى العقدين الأخيرين ، فاتسع نطاق كل من تعلم العربية وتعليمها فهى اللغة الثانية التى يجرى تدريسها إجبارياً فى كثير من البلدان الإسلامية سواء فى جنوب شرق آسيا . أو فى أفريقيا . وهى إحدى اللغات الحية التى يزداد الإقبال على تعلمها فى أوربا وأمريكا . بل إن عدداً لا بأس به من المدارس الثانوية فى فرنسا وأمريكا قد أدخل العربية ضمن اللغات الأجنبية التى يختار الطالب من بينها . كما تصدر بالعربية صحف كثيرة فى مختلف دول العالم . .

وإذا كان هذا شأن تعليمها كلغة ثانية فى دول العالم المختلفة فلتعليمها شأن كبير أيضاً فى البلاد العربية . فلقد تعددت فى بلد مراكز تعليمها سواء ما ينتمى منها إلى معاهد حكومية أو مؤسسات . .

ومن حيث عدد الكتب المؤلفة :

لم يكن يتردد فى الميدان أسماء كتب لتعليم العربية كلغة ثانية يتجاوز عددها أصابع اليد حتى وقت قريب . وإذا بالأمر فى العقدين الأخيرين يختلف . فيزيد الإنتاج حتى يربو على المئات . ولقد جمع الكاتب من خلال زياراته لعدد كبير من دول العالم ثلاثمائة كتاب مطبوع ألفت لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وهذا بالطبع غير ما نشر من كتب ومذكرات تصدر فى شكل أوفست واستنسل مما تعده معاهد تعليم العربية .

ومن حيث مستوى الكتب المؤلفة :

كان مؤلفو الكتب غالباً من غير العرب . . ولقد كان يدرَّس فى الجامعات الأوربية والأمريكية كتب ألَّفها مستشرقون وبقدر ما لهذا الوضع من ميزة تتمثل فى محاولة هؤلاء المؤلفين مساعدة الدارسين على تخطي المشكلات التي واجهوها عند تعليم العربية إلا أن لهذا الوضع نفسه سوءة تتمثل في غلبة الحس الأجنبي على تأليف هذه الكتب فضلاً عن الأخطاء اللغوية التي لم ينج منها كتاب .

وقد أولى الأساتذة العرب بدورهم خلال العقدين الأخيرين فأصبح لكل معهد فى الدول العربية مؤلفوه . وتزايدت نسبة الكتب التى ألفها العرب . ولعل الميزة الكبرى لهذا الوضع هو حرص هؤلاء المؤلفين العرب على إلقاء الضوء على الثقافة الإسلامية وتقديمها للناطقين بلغات أخرى بصورة موضوعية مجلية دورها فى خدمة الإنسان فضلاً عن دقة اللغة التى تكتب بها المادة التعليمية .

ومن حيث نوع المعلم :

المعلم الجيد عنصر أساسى لنجاح العملية التعليمية ولقد افتقر ميدان تعليم العربية للمعلم الجيد فترة طويلة من الزمن . حتى لقد مارس هذا العمل من هم بعيدون عنه . . فمنهم من يفتقر إلى الإعداد الأكاديمى المتخصص ، ومنهم من يفتقر للإعداد التربوى المناسب ، ومنهم من يفتقر لكلا الأمرين . ويختلف الوضع فى العقدين الأخيرين . . إذ يفتتح معهد الخرطوم الدولى لإعداد معلمى العربية لغير الناطقين بها وتفتح فى معاهد تعليم العربية بالسعودية أقسام للإعداد التربوى للمعلمين . . بل إن منها ما يمنح الدرجة الجامعية الأولى (ليسانس) مثل معهد اللغة العربية بمكة المكرمة بجامعة أم القرى ومنها ما يمنح دبلوماً فى الإعداد التربوى مثل معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ومعهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود وكلاهما بالرياض . وهناك قسم لإعداد معلمى العربية لغير الناطقين بها يجرى افتتاحه فى كلية التربية جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية . وهناك بالجامعة المستنصرية ببغداد إعداد للمعلمين أيضاً . . وأخيراً هناك دورات إعداد معلمى العربية التى تبنتها هيئات عربية كثيرة والتى تأخذ مكانها فى صيف كل عام فى بلدان آسيا وأفريقيا وبعض البلاد الأوربية .

ولئن دل هذا على شيء فإنما يدل على تزايد الإحساس بأهمية

المعلم وضرورة إعداده حتى يقف تعليم العربية للناطقين بغيرها على أقدام راسخة .

- ومن حيث أساليب التدريس :

التدريس علم وفن . . ويقصد بجانب العلم هنا تطبيق ما تنتهى إليه الدراسات النفسية والتربوية واللغوية من نتائج فى مجال تعليم اللغة . بينما يقصد بجانب الفن هنا طريقة كل معلم فى تطبيق هذه النتائج وما يتركه من بصمات شخصية . . ولقد كان تعليم العربية حتى وقت قريب يفتقر للأساليب العلمية معتمداً على اجتهادات تتفاوت بين المعلمين صحة وخطأ . . نلمس هذا بوضوح فى مختلف جوانب العملية التربوية . .

والآن يختلف الوضع . فهناك المناهج التى وضعت على أساس علمى ، وهناك التوسع فى استخدام معامل اللغات والوسائل التعليمية بعد أن كانت حكراً على اللغات الأخرى .

وهناك الدراسات والبحوث اللغوية والنفسية والتربوية التى بدأت تشق طريقها فى هذا المجال . ولقد أنشئت لهذا الغرض وحدة للبحوث والمناهج والتأليف بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، كما أنشئت وحدة للبحوث بمعهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ، ووحدة أخرى بمعهد الخرطوم .

ومن حيث الدراسات العليا :

هذا فضلاً عن أقسام الدراسات العليا التى صارت تمنح الماجستير والدكتوراه فى طرق تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . من هذه الأقسام قسم تعليم اللغات والثقافات الأجنبية Second Languages and Cultures Education بجامعة منيسوتا بأمريكا ، وأقسام اللغة العربية والدراسات الشرقية بجامعات ميشجان وبركلى ، وشيكاغو ، وأريزونا ، وإنديانا ، وواشنطون ، وتكساس ، وغيرها

بالإضافة إلى أقسام الماجستير فى تعليم العربية بمعاهد اللغة العربية فى جامعات الإمام محمد بن سعود والملك سعود بالرياض والخرطوم بالسودان والجامعة الأمريكية بالقاهرة . وهذا بالطبع غير ما تشهده أوربا والدول الشرقية فى هذا المجال .

إنها بحق طفرة يشهدها ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . . والله نسأل أن يحقق من ورائها ما يُرجى من خير . .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الذى يدل عليه صدور قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة فى ديسمبر ١٩٧٣ بخصوص إدخال العربية ضمن اللغات الرسمية ؟

٢ ـ كم كان عدد الدول العربية وقت صدور هذا القرار ؟

٣ ـ وصفت اللغة العربية قديماً بأوصاف تختلف عما توصف به اليوم . اذكر بعض هذه الأوصاف مقارناً بينها .

٤ ـ ما نوع الاتجاهات التى كانت تعبر عنها الأوصاف القديمة للغة العربية ؟

٥ ـ إلى أى مدى تنعكس الأوصاف التى تنطلق على العربية على حركة تعليمها ؟

٦ ـ ما أشكال التعاون التى تشهدها بين بلدك والدول العربية بخصوص نشر تعلم العربية وتعليمها ؟

٧ ـ إلى أى مدى تثير أشكال التعاون هذه ؟

٨ ـ ناقش أهم المشكلات التى يواجهها تعليم العربية فى بلدك مقترحاً بعض الحلول المناسبة لها .

الوحدة رقم (٢)
موقع العربية فى المجتمع المعاصر

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخص بعض الدوافع الدينية التى تحرك الدارسين نحو تعلم العربية .

٢ ـ أن يقارن بين وضع العربية اليوم ووضعها قديماً .

٣ ـ أن يفسر أسباب الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية فى عالمنا المعاصـــر .

٤ ـ أن يعرض بعض الخصائص التى تتميز بها العربية والتى تدفعه لتعلمها .

٥ ـ أن يكتب موضوعاً من خمسة عشر سطراً حول موقع العربية فى بلده .

٦ ـ أن يقدر قيمة الجهد الذى يبذله الطلاب فى تعلم العربية كلغة ثانية .

ثانيا : المحتـوى

جدارة العربية فى أن تعلم :

الظاهرة التى لا يخطىء إنسان فى ملاحظتها عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية فى المجتمع العالمى المعاصر هى إحساس هذا

المجتمع بجدارة اللغة العربية فى أن تعلم ، واستعداده لبذل الجهد وتقديم الإمكانيات لتعليمها .

ولقد أشار إرڤنج (Irving, T. 77, p. 289) إلى هذه الجدارة عند ما كان يتحدث عن قدرة العربية على الاشتقاق والتوليد وخصوبة المفردات فيها بحيث يمكن عن طريق جذور الكلمات صوغ ما يراد صوغه والتعبير على مستويات مختلفة من دقة الأداء وتفاوت المعنى .

يقول إرفنج :

« إن هذه الجذور الشتى ، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى فى العالم أجمع ، ومن أجل هذا **فهى جديرة بأن تعلّم** ،إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظيمة وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من اليونانية والسنسكريتية » .

وتستمد اللغة العربية هذه الجدارة لأن تعلَّم من خلال عدة مصادر ، يمثل كل منها حافزاً لتعلم هذه اللغة ودافعاً لتعلمها .

الدوافع الدينية لتعلم العربية :

إنها جديرة بأن تتعلم لمالها من مكانة دينية فريدة تتميز بها . إن العربية هى المظهر اللغوى لكتاب المسلمين الخالد القرآن الكريم . ولقد أنشأ هذا بين اللغة العربية والإسلام صلات يعِزُّ حصرها ويصعب تعدادها . كما جعل هذا من تعلم العربية وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم . لقد أوصى النبى صلى الله عليه وسلم بذلك . كما أثر عن عمر بن الخطاب أنه قال : « تعلموا العربية فإنها من دينكم » .

صحيح أن المسلمين من غير العرب يستطيعون الاتصال بالقرآن الكريم من خلال الترجمة ، إلا أنه من الصحيح أيضاً أن القرآن الكريم

قرآن بلفظه ونصه . . إن إعجاز القرآن اللغوى يجعل من ترجمة ألفاظه أمراً يستحيل على أى إنسان .

وما هذه الترجمات التى يزخر العالم الغربى بها إلا محاولات لنقل أفكاره ومعانيه لا ألفاظه وأساليبه .

إن أقصى ما يمكن لها أن تحدثه هو أن يتعرف الأجنبى على نظرة الإسلام للكون والحياة ، وأن يلم بأشكال العقيدة وأحكام الشريعة فى هذا الدين العظيم إلا أنها عاجزة عن أن يحس هذا الأجنبى ، من خلالها ، بجمال لغة القرآن أو أن يقف على مظاهر الإعجاز فيه .

لهذا كله كانت العربية لغة أولى تالية للغات القومية فى كثير من البلاد المسلمة .

الموقع الاستراتيجى للعالم العربى :

إنها جديرة بأن تعلَّم لما لها من أهمية استراتيجية بالنسبة إلى عدد الناطقين بها سواء فى العالم العربى أو الإسلامى .

إن الأمة العربية بوزنها السياسى والاقتصادى تحظى فى هذه المرحلة بمكانة مهمة فى العالم كله ، وتلعب دوراً هاماً فى توجيه أحداثه . ومن هنا كانت محط أنظار الآخرين ومثار اهتمامهم وملتقى أهدافهم . هذا فضلاً عما تلعبه بعض البلاد المسلمة من دور هام فى حركة الأحداث العالمية المعاصرة .

التراث الثقافى العربى :

إنها جديرة بأن تعلَّم لما تحمله للإنسانية من ميراث ثقافى كبير . إن من الثابت تاريخياً وحضارياً أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع فى عصوره الوسطى وفى أكثر فتراته ظلاماً .

لقد استوعبت العربية بجدارة كلا من التراثين العربى

والإسلامى . ولقد عبر عن هذه الحقيقة أنور شجنة (Chejne, A. p. 3) بقوله :

« منذ العصور الوسطى ، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى على نفس المستوى الذى حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والإنجليزية والفرنسية والأسبانية والروسية ، ولا يعزى هذا إلى عدد متكلميها فحسب ، بل أيضاً إلى المكانة التى تشغلها فى التاريخ والدور الذى لعبته فيه » .

حقاً . . إن العربية وعاء حضارة واسعة النطاق ، عميقة الأثر . ممتدة التاريخ .

خصائص اللغة العربية :

إنها جديرة بأن تعلم لما تتمتع به من صفات وتستأثر به من خصائص سواء فى المفردات أو فى التراكيب أو فى القدرة على التعبير عن المعانى واستيفائها أو من حيث تأثيرها على لغات أخرى كثيرة .

ويكشف جوانب العظمة فى هذه اللغة كثير من المفكرين سواء منهم من ينطق العربية ومن لا ينطق بها . ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر من يقول (Patai, R p. 48) :

« إننى أشهد من خبرتى الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات الكثيرة التى أعرفها لغة تكاد تقرب من العربية سواء فى طاقتها البانية ، أو فى قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك ، وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها . وفى هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى » .

إن هذه الاعتبارات جميعها جعلت تعليم اللغة العربية يشهد اليوم تقديراً واسع النطاق على كل المستويات مما لا سبيل للإفاضة فيه فى هذا الكتاب .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - إلى أى مدى يعتبر تعلم العربية كلغة ثانية مهما فى هذا العصر ؟

٢ - أعد قراءة العبارة التى كتبها ارقنج عن اللغة العربية وبين لماذا يعتبرها جديرة بأن تعلم .

٣ - هل يختلف وضع تعليم العربية فى اليوم عن وضعه فيما سبق ؟ وفى أى مظهر تلتمس هذا الاختلاف ؟

٤ - ماذا تعرف عن دور العربية فى الحضارة الإنسانية فى العصور الوسطى ؟

٥ - لو طُلب إليك وضع خطة لنشر تعليم العربية فى بلدك تتناسب مع مكانتها اليوم . ما أهم عناصر هذه الخطة ؟

٦ - اكتب رسالة لأحد أصدقائك تخبره باعتزامك السفر لإحدى الدول العربية لتعلُّم العربية هناك معللا سبب قرارك ؟

الوحدة رقم (٣)
اللغة والمجتمع العربى
واقعها ، مشكلاتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك أهمية تعرف واقع تعليم العربية فى بلادها .

٢ ـ أن يتعرف على بعض المشكلات التى تواجه العربية فى بلادها .

٣ ـ أن يحدد جوانب الصلة بين واقع العربية كلغة أولى ومشكلات تعليمها كلغة ثانية .

٤ ـ أن يقف على نتائج بعض الدراسات التى تناولت مشكلات تعليم العربية بين أبنائها .

٥ ـ أن يبدى ميلاً لدراسة المشكلات التى يواجهها تعليم العربية كلغة ثانية فى بلده .

٦ ـ أن يقدر أهمية تعرف اتجاهات الرأى العام نحو تعليم اللغة .

٧ ـ أن يضع خطة مبسطة لدراسة يتعرف منها على اتجاهات الرأى العام فى بلده نحو العربية وتعليمها كلغة ثانية .

٨ ـ أن يقدم التوصيات للمسئولين عن برامج تعليم العربية لتلافى حدوث مشكلات فى تعليمها كلغة مشابهة لمشكلات تعليمها كلغة أولى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فى هذه الوحدة نتناول الحديث بإيجاز حول الواقع اللغوى فى المجتمع العربى سواء ما يتصل فيه بالعربية كلغة أو بالعربية كمادة دراسية . .

وينطلق حديثنا عن هذا الواقع من اقتناع بضرورة أن يتعرف الدارسون فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى موقع العربية فى مجتمعها والمشكلات التى تصادف تعليمها ، ولقد يتيسر لبعض هؤلاء الدارسين زيارة أحد البلاد العربية أو دراسة نظامها التعليمى فيكونون على علم بمشكلات تعليم اللغة فى هذا النظام وعلى وعى بالظروف التى تحيط بالاستخدام اللغوى فى مجتمعنا العربى . .

والمنطلق الثانى الذى نصدر عنه عند الحديث عن الواقع اللغوى فى المجتمع العربى مؤداه أن بعض المشكلات التى يواجهها تعليم العربية كلغة ثانية انعكاس للمشكلات التى يواجهها تعليم العربية كلغة أولى . . ولعل مما يساعد الدارسين فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية على تخطى مشكلات تعليمها أن يدركوا الصلة بينها وبين زميلاتها من مشكلات .

ويهمنا فى هذه الوحدة أن نعرض لثلاث قضايا : الازدواجية اللغوية ، ومشكلات تعليم العربية ، واتجاهات الرأي العام العربي نحو اللغة وتعليمها .

أولا : الازدواجية اللغوية :

يعيش المجتمع العربى عامة ازدواجية لغوية diglosia تخلق من مشكلات الاتصال ما يتأبى علينا علاجه . إن الطالب العربى يتعلم فى المدرسة لغة ويمارس فى حياته أخرى . . ففى المشرق العربى تتمكن العامية من الطفل قبل دخوله المدرسة ويتواصل تأثيرها عليه عندما

يلتحق بها . وفى المغرب العربى تتداخل اللغات فلا تدرى إن كانت أخطاء الطالب فى استخدام العربية راجعة إلى عدم مراعاته قوانينها أو إلى تأثير الفرنسية عليه مثلا . وتقرر دراسة المعمورى وزميله « إن اللغة العربية قد اكتسحت فى عدد من أقطار المشرق العربى كثيراً من المجالات الحيوية فانتعشت وتخلصت ولو إلى حد من صبغتها الأدبية الصرفة ، فى حين أنها فى أقطار المغرب العربى ما زالت فقيرة فى ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية والتقنية نتيجة منافسة اللغة الأجنبية لها بل وهيمنتها عليها فى التعليم والإدارة والمحيط . . (محمد المعمورى وآخران ، ٤٤ ص ٢٩) .

هذا فضلاً عن الازدواجية التى تخلقها ظاهرة استقدام الأجانب فى دول الخليج خاصة ، مما يلجىء إلى التخاطب معهم باللغة الإنجليزية غالباً لتيسير التفاهم معهم .

وكمحاولة لعلاج هذه المشكلة تربوياً فقد أوصى أحد مؤتمرات تعليم اللغة العربية بما يلى : (محمود فهمى حجازى ، ٤٧ ص ٩٨) :

١ ـ أن يعتمد تعليم اللغة العربية فى بداية المرحلة الأولى على ألفاظ اللغة الفصيحة مما تشيع فى استخدام الأطفال على أن يقترن ذلك بعملية إثراء للغتهم ، وتزويدهم بما هم فى حاجة إليه من الألفاظ والتراكيب التى تتلاءم مع مستواهم اللغوى والعقلى .

٢ ـ أن يرتبط التعليم اللغوى بلغة العصر وألفاظ الحضارة ، على أن يقترن ذلك باقتباس ما يشوق التلاميذ من التراث العربى وما يلائمهم منه وما يربطهم به على نحو متدرج .

ثانيا : مشكلات تعليم العربية :

أجريت عدة دراسات ، وعقدت مجموعة من المؤتمرات لتدارس أسباب ضعف الطلاب فى اللغة العربية والمشكلات التى يواجهها تعليم هذه اللغة .

ويكفينا فى هذا الصدد أن نشير إلى دراستين إحداهما عرضت فى مؤتمر عربى موسع بالأردن حول مشكلات تعليم اللغة العربية وثانيهما نشرت فى بحث علمى جاد . وكلا الدراستين أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(أ) **الدراسة الأولى** : أجرت هذه الدراسة إدارة التربية بالمنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة ١٩٧٥ . وقد طبق فيها استفتاء أجابت عليه خمس عشرة دولة عربية ، أجمعت هذه الدول على أن تعليم اللغة العربية فى الوطن العربى يعانى مشكلات تؤدى إلى ضعف تحصيل الطلاب للغتهم القومية ، وهذا الضعف سببه عوامل لخصتها لجنة إعداد وتحليل الاستفتاء[١] ورتبتها تنازلياً كالتالى :

- عدم عناية مدرسى اللغة العربية وغيرهم من مدرسى المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة .
- منهج تعليم القراءة لا يخرج القارىء المناسب للعصر .
- عدم توافر قاموس لغوى حديث فى كل مرحلة من مراحل التعليم العام .
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية فى تقويم التعليم اللغوى .
- قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة فى تعليم اللغة .
- ازدحام منهج النحو بالقواعد ، وكثير منها ليس وظيفياً .
- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها .
- افتقار طرق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية .

---

(١) قام بإعداد الاستفتاء وتحليله كل من : محمود رشدى خاطر ويوسف الحمادى ومحمد عبد الرحمن حامد . منشت الدراسة بعنوان : احتواء خبراء متخصصين فى اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٥ م .

- الانتقال الفجائى فى التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى .
- اضطراب المستوى اللغوى بين كتب المواد ، بل بين كتب المادة الواحدة فى الصف الواحد .
- دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصلا يظهر أثره فى حياته .
- طغيان الماضى على الحاضر فى تدريس الأدب . - نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم .
- بعد اللغة التى يتعلمها التلاميذ فى المدارس عن فصحى العصر .

كما أوردت لجنة الصياغة مشكلات أخرى أضافها المسؤولون ، إجابة عن سؤال مفتوح وهى :

- تعدد الجهات التى تقوم بإعداد معلمى اللغة العربية واختلاف مستوياتها .
- قلة الدراسات العلمية التى تتخذ أساساً لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة .
- ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة فى تعليم اللغة .
- قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها .
- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية .
- قلة ربط التعليم اللغوى بالثقافة العامة ، وضعف الوسائل التى تتخذ لذلك .
- عدم كفاية الجهود التى تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم التنسيق بينها .
- عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ فى مختلف المراحل .

- اختلاف قواعد الإملاء التى يتعلمها الطلاب فى البلاد العربية ، وقصور هذه القواعد عن ربطهم بالرسم القرآنى .
- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية ، وعدم الجدية فى تنفيذها .
- تأثير وسائل الاعلام فى الجهود التى تبذلها المدرسة فى تعليم اللغة .
- الضعف الظاهر فى خطوط التلاميذ ، وعدم العناية بإعداد مدرسين للخط العربى .

(ب) **الدراسة الثانية** : تأتى بعد ذلك إلى أحدث دراسة وقفنا عليها فى هذا المجال وهى الدراسة التى سبقت الإشارة إليها (محمد المعمورى وآخرون ، ٤٤ ص ١٣٦) حيث طبق استفتاء على معلمى اللغة العربية والموجهين فى عدد من الدول العربية وقد تلقى الباحثون ١٩٦ استفتاء من المعلمين و٤٨ استفتاء من الموجهين ، وبعضهم يشارك فى إعداد الخطط والمناهج . وقد سئل هؤلاء جميعاً عن الأسباب التى يعزون إليها ضعف مستوى الطلاب فى اللغة العربية فكانت إجابتهم مرتبة تنازلياً كالتالى :

(أ) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية :

١ - تغلب العامية على الفصحى .
٢ - المدرسون غير حريصين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدرس .
٣ - تأثير البيئة والشارع .
٤ - إهمال الأولياء (وخاصة فى الأرياف والقرى) لأبنائهم .
٥ - قلة المدرسين المختصين فى تعليم اللغة العربية .
٦ - قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية .

٧ ـ كثرة المواد وطول المنهج .

٨ ـ ضعف الإمكانات (قصص علمية . . الخ) .

٩ ـ انعدام المطالعة لضيق الوقت .

١٠ ـ الثنائية اللغوية تخلق إنساناً غير متمكن من أية لغة .

١١ ـ اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية .

١٢ ـ انعدام المتابعة .

١٣ ـ دخول التلميذ المدرسة فى سن مبكرة .

١٤ ـ عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية .

١٥ ـ البرامج (المناهج) غير محكمة الترابط فيما بينها .

١٦ ـ عدم استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعانى .

١٧ ـ قلة المراجع تخل بتكوين التلميذ فى اللغة العربية .

١٨ ـ عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقاً سليماً .

١٩ ـ أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفاً .

٢٠ ـ التلميذ يوجه اعتباراً لمعدله لا اعتباراً لاختياره .

٢١ ـ عدم تعليم النحو والصرف والبلاغة فى المرحلة الثانية من التعليم الابتدائى .

٢٢ ـ عدم صلاحية المناهج .

٢٣ ـ إهمال الجانب الكتابى فى التعليم الابتدائى .

(ب) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية :

١ ـ تغلب العامية على الفصحى .

٢ ـ إهمال أولياء الأمور وخاصة فى القرى والأرياف .

٣ ـ قلة المدرسين المختصين فى تعليم اللغة العربية .

٤ ـ انعدام المطالعة لضيق الوقت خاصة .

٥ ـ كثرة المواد وطول البرنامج .

٦ ـ قلة المراجع تخل بتكوين التلميذ فى اللغة العربية .

٧ ـ أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفاً .

٨ ـ الثنائية اللغوية تخلق إنساناً غير متمكن من أية لغة .

٩ ـ التلميذ يوجه اعتباراً لنتائجه المدرسية (معدله) لا اعتباراً لاختباره .

ثالثا : اتجاهات الرأى العام :

يتعدى الإحساس بمشكلة تعليم اللغةالعربية حدود مؤسساتنا التربوية إلى المجتمع ككل . وليس فى ذلك غرابة . فاللغة أداة التفاهم بين الأفراد ومقوم أساسى من مقومات الأمة . كما أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه ومن ثم ينشأ الحق لكل فرد أن يشارك بالرأى . . وسؤالنا الآن : كيف يرى الرأى العام مشكلة تعليم اللغة العربية ؟ وكيف يتصور أسبابها ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الكاتب بإجراء دراسة لما نشر فى عدد من الصحف والمجلات السعودية ، إذ هى البلد الذى يعمل فيه الآن ، فيما يتصل بمشكلة تعليم اللغة العربية على مدى ستة عشر شهراً (من يناير ١٩٨٣ إلى ابريل ١٩٨٤) ولقد كان هذا موضوع حوار طويل اشتركت فيه مجلات : اليمامة ، المجلة العربية ، اقرأ ، والصحف اليومية الآتية : الشرق الأوسط ، الرياض ، المدينة المنورة . ولقد جمع الكاتب من هذا كله ٤٨ مقالا وحديثا نشرت فى هذه الفترة . ولتعرف مضمون هذه المقالات قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المحتوى .

ويهمنا فى هذه الدراسة أن نقف على أهم أسباب المشكلة عند الرأى العام ، ونوردها كما وردت بلغة الكتاب فيما يلى :

(أ) أسباب اجتماعية وحضارية :

١ ـ على الرغم من تدريس النحو فى المدارس إلا أن مفهوم النحو عندنا لم يبق .

٢ ـ ما تبنيه الفصحى فى خمس ساعات فى المدرسة يومياً تقوضه العامية باقى ساعات النهار .

٣ ـ تهاون الطبقة الواعية وقادة الرأى فى استخدام الفصحى والارتقاء بعاميتهم أدى مع عوامل أخرى إلى هبوط المستوى اللغوى فى حياتنا .

٤ ـ يتسم الأداء الإعلامى العام بضعف لغوى شديد فى النطق والكتابة .

٥ ـ هناك إسراف ثقافي في مسايرة الأجانب المشتغلين بالوطن العربي والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم ، ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع أمامه .

٦ ـ هناك تهافت شديد على تعليم أولادنا اللغات الأجنبية حتى صار اعتبارها مفخرة ينقل الموضوع من كونه حصولا على وسيلة إضافية للتفاهم إلى كونه قيمة اجتماعية بتفاضل الناس على أساسها .

٨ ـ ضعف حاسة الغيرة على اللغة حتى لم نهتم بمعيار الصواب في استخدامها .

(ب) أسباب تربويـــة :

١ ـ تهمل مدارسنا تحفيظ القرآن الكريم لأبنائنا الصغار . وكان الذين باعدوا بيننا وبين الحرص على حفظ القرآن في طفولة أبنائنا هم من يقولون أنهم علماء التربية .

٢ ـ إن المناهج الدراسية في كل مراحل تعليمنا العام تفوق قدرة الطالب على استيعابها مما دفعه إلى حفظ المواد المقررة عليه فتحول إلى مسجل أو ببغاء . .

٣ ـ عدم تحقيق التدرج في المناهج .

٤ ـ النظر إلى حصة اللغة العربية كما لو كانت حصة مادة دراسية عاديـة تستوى مع غيرها من المواد الأخرى .

٥ ـ التقصير فى تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية سبب العلة وراء القصور اللغوي فى المراحل التالية .

٦ ـ إن النشاط اللغوي اللا صفي نشاط يتم بطريقة صورية تفتقر إلى الهدف الواضح والخطة العلمية ومن ثم يعجز عن تحقيق الغاية منه .

٧ ـ الاعتماد على كتب مبسطة عقيمة في أسلوب معالجتها لقواعد اللغة دون توظيف لها حتى أشعرنا الطالب بأن درس اللغة العربية إنما هو موضوع أجنبي وطارىء على حياته .

٨ ـ إن النصوص التي تختار للطالب نصوص رديئة اختلط فيها في السنوات الأخيرة الإعلام والسياسة بالأدب والثقافة واللغة .

٩ ـ تدريب الأدب والنصوص في ضوء التسلسل التاريخي ابتداء من العصر الجاهلي فالإسلامي فالأموي . . الخ وفي رأيي أن هذا لابد أن ينعكس فالطالب في المرحلة الأولى يريد أن يواكب الحياة التي

يعيشها وبينه وبين الأدب القديم حاجز لغوي وحضاري لابد أن يكون قادرا على تخطيه .

١٠ ـ تدريس النحو في مدارسنا منصرف عن المعنى ، ولا يدرك كثير من المعلمين أن الاعراب فرع المعنى .

١١ ـ عدم التوفيق في اختيار موضوعات القراءة .

١٢ ـ تركز الامتحانات على أسئلة الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار . .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ الى أي مدى تعتبر الحديث عن واقع العربية في مجتمعها أمرا مهما لك ؟

٢ ـ اذكر بعض المشكلات التي يواجهها تعليم العربية كلغة ثانية والتي تعتبر في رأيك انعكاسا لمشكلات تعليمها كلغة أولى ؟

٣ ـ ماذا يقصد بالازدواجية اللغوية ؟ وما خطواتها ؟

٤ ـ هل توجد في مجتمعك ازدواجية لغوية ؟ ما مظرها ؟ وما أسبابها ؟

٥ ـ بما أوصت المؤتمرات العربية لعلاج مشكلة الازدواجية اللغوية ؟

٦ ـ عرض الكاتب نتائج دراستين أجريتا حول مشكلات تعليم اللغة العربية ما أهم الفروق بينهما ؟

٧ ـ ناقش بلغتك الخاصة مشكلات تعليم العربية كما كشفت عنها الدراسة الأولى ؟

٨ ـ بين إلى أي مدى اختلفت نتائج الدراسة الثانية عن الدراسة الأولى ؟

٩ ـ كيف تعرف الكاتب اتجاهات الرأي العام نحو تعليم العربية ؟ وفي أي بلد أجرى دراسته ؟

١٠ ـ ما رأيك في أساليب البحث العلمي في هذه الدراسات الثلاث ؟

١١ ـ إذا أريد إجراء دراسة مماثلة حول مشكلات تعليم العربية في بلدك . ما العوامل المساعدة والمعوقة لإجراء هذه الدراسة ؟

١٢ ـ ما أهم الخطوات التي تقوم بها إذا أردت إجراء مثل هذه الدراسة ؟

الْبَابُ الثَّانِي

اللُّغَةُ وَنَظَرِيَّةُ الاتِّصَالِ .



الوحدة رقم (٤)
الاتصال الإنسانى
مفهومه ، نموذجه ، مهاراته

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحلل الأبعاد الرئيسية التى يشتمل عليها التعريف الإجرائى لعملية الاتصال .

٢ ـ أن يفسر المراحل التى تجرى فيها عملية الاتصال الإنسانى .

٣ ـ أن يوضح العلاقة بين المهارات الرئيسية للغة .

٤ ـ أن يتفهم نموذج الاتصال مدركاً العلاقة بين أركانه .

٥ ـ أن يدرك أهمية الاتصال فى المجتمع الإنسانى .

٦ ـ أن يعيد رسم نموذج الاتصال كما يتخيله .

٧ ـ أن يُبَيِّنَ أسباب التفاوت بين القدرة على الفهم والقدرة على الإفهام .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

يقصد بالحديث عن نظرية الاتصال هنا Communication theory عرض للمراحل المختلفة التى يمر بها نقل رسالة من شخص إلى آخر عَبْر وسيلة معينة والعناصر التى تتكون منها .

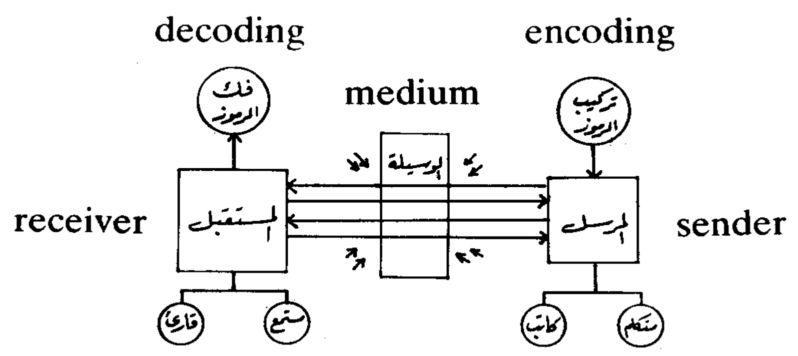
مفهوم الاتصال :

الاتصال بين البشر عملية فردية اجتماعية ، فهى فردية تبدأ بفكرة لدى مرسل ، وتتبلور لديه ثم يبحث عن الطريقة التى ينقلها لمستقبل وتتأثر هذه الرسالة بكل ما يصاحب مراحلها من متغيرات . من هنا جاء وصف عملية الاتصال بأنها جماعية لأنها لا تحدث فى فراغ ولا تتم بين فرد ونفسه . وهى إن دارت كذلك وصفت باتصال على سبيل المجاز وليس الحقيقة . وتسعفنا الذاكرة هنا بعبارة أحد المفكرين التى يقول فيها : أحِسُّ وأنا أفكر كأننى أحادث شخصاً آخر أجاذبه ويجاذبنى الحديث . . فهذا بالطبع تخيل للعلاقة وليس تقريراً لما يحدث بالفعل .

ويعرف الاتصال إجرائياً بأنه « العملية أو الطريقة process التى يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما وتؤدى إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام » . (حسن حمدي الطوبجي ، ص ٢٥)[١] .

نموذج الاتصال :

ولكى نفهم عملية الاتصال ونتعرف على مكوناتها ننظر فى هذا النموذج .



(١) حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم ، الكويت ، دار القلم ط ٥ ، ١٩٨٢ .

ماذا تفهم من هذا النموذج ؟ نفهم أن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلى . يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التى يريد فرد أن ينقلها إلى غيره . تتكون الفكرة فى ذهنه ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه ، إما لإعلام الآخرين به أو تغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم ، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره . ضم الأفكار إلى بعضها يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التى يراد صب المحتوى فيها . ينتقى الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوى مجموعة من المفردات التى تناسب المحتوى ثم يبحث فى النظام الصوتى للغته عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتى مثل النبر والتنغيم ما يعبر عما يقصده . . كل هذا يدخل فى نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوى) وهى المرحلة التى تسمى بتركيب الرموز encoding .

بعد هذا تأخذ عملية الاتصال أحد طريقين : إما أن تنتقل الرسالة شفاهة أى من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر . وهنا يكون المرسل متكلماً . وأما أن تنتقل كتابة أى من خلال الصفحة المطبوعة . وهنا يكون المرسل كاتباً . ما زلنا فى نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرسال . فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (مطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال أو قناة من قنواتها channel وهى فى انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصال أمراً متعذراً . والأسهم الصغيرة الموجهة للأداة تشير إلى صور التشويه التى يمكن أن تلحق بالرسالة بسبب وسيلة الاتصال عمليات التشويه هذه هى ما تسمى بالضوضاء noise أى كل أشكال التحريف التى تلحق بالرسالة حتى تصل إلى المستقبِل . والاتصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبِل الأدوار .

فالمرسل قد يكون فى أثناءالحديث مستقبِلا ، والمستقبِل قد يكون مرسلا . وهذا بالطبع فى مواقف الاتصال الشفهى المتبادل فقط . فقد يكون الاتصال كتابة فلا يتبادل الفردان فى لحظة الاتصال أدوارهما وقد يكون الاتصال شفهياً غير متبادل أى أُحادى الاتجاه كأن يستمع المرء إلى المذياع أو يشاهد التلفاز .

يتلقى المستقبِل الرسالة فى صورة تيار من الأصوات التى يرتبها فى وحدات يعطيها معنى محدداً وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها فى ضوء ألفته بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال . . هذه العملية هى ما تسمى بفك الرموز decoding والمستقبِل هنا ليس فرداً سلبياً كما يتوهم الكثيرون . وإنما هو إيجابى بكل ما تحمله بالكلمة من معنى . . إن المستقبِل يصنع المعنى ولا ينتقل إليه . . إنه يحدد دلالات الكلمات فى ضوء الموقف العام الذى تحدث فيه عملية الاتصال . فى ضوء مستواه اللغوى . . فى ضوء قدرته على فهم الآخرين .

والمستقبِل قد يلغى الرسالة فيكون مستمعاً ، وقد يتلقاها مطبوعة فيكون قارئاً .

هذه العملية هى ما يعرضها كارول (Carroll, 8. B, 61, p. 88) فى نموذجه الآتى :

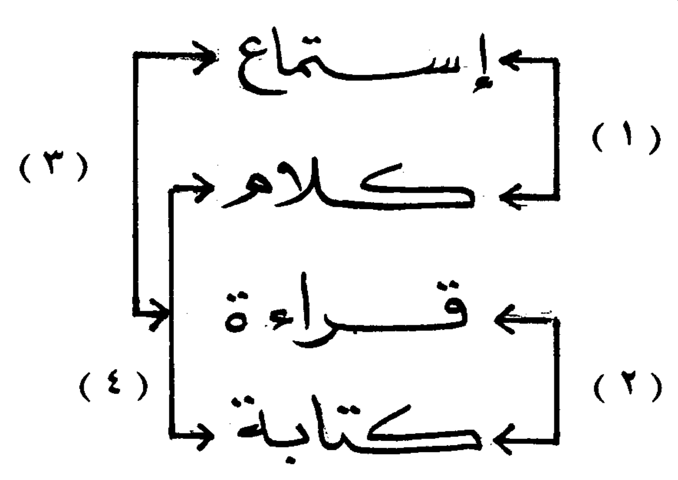
intention	encoding	message	decoding	interpretation
ما يقصده المتحدث ←	ترجمته مايقصده لرموز ←	الرسالة ←	فك الرموز ←	تفسيرها من المستمع

وفى ضوء هذه العملية نستطيع أن نقف على مكونات عملية الاتصال ومقوماتها ومعوقاتها وهذا ما تتناوله الوحدة القادمة إن شاء الله .

مهارات الاتصال اللغوى :

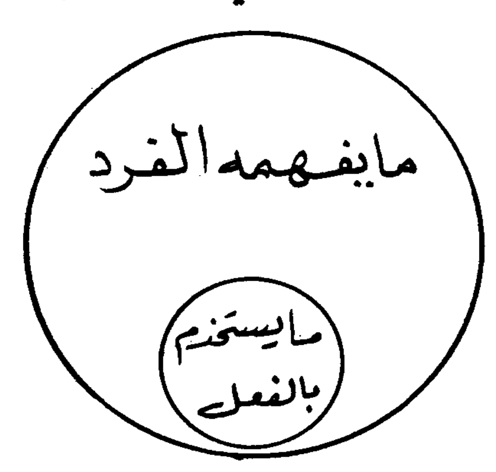
فى ضوء النموذج السابق يتضح أن المهارات الأساسية للاتصال

اللغوي أربعة هي : الاستماع listening والكلام speaking والقراءة reading والكتابة writing وبين هذه المهارات علاقات متبادلة يوضحها الرسم التالى :



فالاستماع والكلام (١) يجمعهما الصوت . إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التى يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين . بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراء والكتابة (٢) . ويستعان بهما لتخطى حدود الزمان وأبْعَاد المكان عند الاتصال بالآخرين . وبين الاستماع والقراء (٣) صلات من أهمها أنها مصدر للخبرات ، إذ هما مهارتا استقبال receptive لا خيار للفرد أمامهما فى بناء المادة اللغوية أو حتى فى الاتصال بها أحيانا . ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان . والحق غير ذلك . والفرد فى كلتا المهارتين يفك الرموز decode بينما هو فى المهارتين الأخريين : الكلام والكتابة (٤) يركب الرموز incode كما أنه فيهما « الكلام والكتابة » يبعث رسالة ومن هنا فتسميان مهارتا إنتاج أو إبداع productive or creative والمرء فى المهارتين الأخريين مؤثر على غيره (مستمع أو قارىء) . والرصيد اللغوى للفرد فيهما أقل من رصيده فى المهارتين الأوليين ، الاستماع والقراءة . إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام ويوضح الرسم التالى هذه العلاقة .

الرصيد اللغوي عند الفرد



ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بعض تعريفات عملية الاتصال من خلال قراءاتك ؟

٢ ـ ما التعريف الإجرائى الذى تقترحه لعملية الاتصال وبم يمتاز عن غيره من التعريفات ؟

٣ ـ الاتصال الإنسانى عملية فردية اجتماعية . كيف ذلك ؟

٤ ـ إلام تشير الأسهم الصغيرة المحيطة بالوسيلة فى نموذج الاتصال ؟ وضح ذلك .

٥ ـ أعد النظر فى نموذج الاتصال . ثم اذكر أهم ما تستنتجه منه .

٦ ـ يقول البعض إن مهارتى الاستماع والقراءة سلبيتان . ما رأيك فى هذا ؟

٧ ـ بين كل من الاستماع والقراءة ، وكل من الكلام والكتابة أوجه تشابه واختلاف . ما هى بإيجاز ؟

٨ ـ ما أكثر المهارات اللغوية التى تمارسها الآن باللغة العربية ولماذا ؟

٩ ـ ما الفرق فى رأيك بين الفهم والإفهام ؟

الوحدة رقم (٥)
نظرية الاتصــال
مكوناتها ، مقوماتها ، معوقاتها

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُحَدِّد دور كل واحد من مكونات الاتصال الأربعة فى إتمام عملية الاتصال الإنسانى .

٢ ـ أن يناقش بعض العوامل التى قد تعوق عملية الاتصال من ناحية مكوناتها الأربعة .

٣ ـ أن يقدِّر قيم الوضوح والبساطة والدقة فى التعبير ودورها فى إنجاح عملية الاتصال الإنسانى .

٤ ـ أن يُطبِّق نظرية الاتصال الإنسانى على الموقف التعليمى الذى يحيط به .

٥ ـ أن يدرك أبعاد عملية الاتصال بين الناطقين بلغة واحدة وبين الناطقين بلغات مختلفة .

ثانيا : المحتــوى

مكونات الاتصال :

الاتصال كما سبق القول عملية مركبة تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة تدور بين مكونات أربعة هى : رسالة ومرسِل ووسيلة ومستقبِل .

الرسالة : ويقصد بها المحتوى الذى يَودُّ المرسِل نقله إلى الآخرين مستهدفاً من ورائه التأثير عليهم . ولكل رسالة مضمون ، هو عبارة عن الأفكار التى يراد التعبير عنها وشكل وهو عبارة عن الرموز اللغوية التى يتم التعبير عنها .

المرسِل : وهو مصدر الرسالة . إنه الطرف الأول فى عملية الاتصال والذى يريد التأثير فى الآخرين من خلال أفكار لديه . والمرسل هما قد يكون فرداً أو مجموعة أفراد . بل قد يكون إنساناً وقد يكون آلة مع اختلاف بينهما .

الوسيلة : ويقصد بها الأداة التى تنتقل من خلالها الرسالة . وتتنوع الوسائل ما بين الصوت العادى عند الاتصال المباشر إلى الكتاب إلى الخرائط والرسوم والسجلات وأجهزة الاعلام ، من مذياع إلى تلفاز إلى حاسب آلى (كومبيوتر) إلى غير ذلك من أدوات . والوسيلة ليست ذات شأن بسيط فى إتمام عملية الاتصال . إنها قد تساعد عليها وقد تعوقها . بل بعض الخبراء إلى درجة المزج بين الرسالة والوسيلة فيقولون إن أداة الاتصال هى الرسالة the medium is the message (حسين حمدي الطوبجي ، ص ٣١)[١] .

المستقبِل : ويقصد به الجهة التى تنتهى إليها الرسالة وقد تكون فرداً أو مجموعة أفراد . وهى التى تتولى فك رموز الرسالة وتفسيرها متخذة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها . ويتوقف تفسير هذه الرموز على عدة رموز نعرضها بعد ذلك .

مقومات عملية الاتصال :

فى ضوء العرض السابق لمكونات عملية الاتصال نستطيع أن نقف على المقومات التى تساعد على إكمال هذه العملية . والمقصود

---

(١) مرجع سابق .

بالمقومات هنا مجموعة الشروط التى يعتبر توفرها أساساً لنجاح عملية الاتصال .

(أ) من حيث الرسالة : تتم عملية الاتصال لو توفرت فى الرسالة عدة خصائص ، منها :

- الترتيب المنطقى للأفكار .
- دقة المفردات والعبارات فى التعبير عن الأفكار .
- بساطة التراكيب اللغوية .
- قلة الرموز والتجريدات .
- مناسبة حجمها ، فلا هى بالطويلة المملة ولا بالقصيرة المخلة .
- صحة اللغة التى نقلت من خلالها الأفكار .
- وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلة عددها .

(ب) من حيث المرسِل : تتم عملية الاتصال لو توفر فى المرسِل عدة خصائص منها :

- وضوح الفكرة فى ذهنه .
- عمق خبرته بالموضوع الذى يعالجه .
- تنوع طريقته فى عرض الأفكار .
- قدرته فى اختيار الألفاظ المناسبة .
- وضوح صوته عند الحديث .
- إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر .
- ضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجردة .

(جـ) من حيث الوسيلة : تتم عملية الاتصال لو توفرت فى الوسيلة عدة خصائص منها :

- دقتها فى نقل الأصوات (بالنسبة للحديث) .
- عدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث .
- وضوح الطباعة .
- دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية .
- جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة .

(د) **من حيث المستقبِل** : تتم عملية الاتصال لو توفرت فى المستقبِل عدة خصائص ، منها :

- سلامة حواسه فى استقبال الرسالة (الأذن والعين) .
- قدرته على فك الرموز التى وصلت إليه .
- درايته باللغة التى يستقبل بها الرسالة .
- خبرته بموضوع الرسالة .
- ألفته بالمرسل ومعرفته لعاداته فى الحديث أو الكتابة .
- اتجاهه نحو الموضوع وتحمسه لأفكاره .
- مفهومه نحو نفسه self - concept ومفهومه نحو الآخرين .

معوقات عملية الاتصال :

ترى متى يحدث الاتصال التام بين فردين ؟ يحدث لو اتَّحد معنى الرموز عند المرسل والمستقبل واستطاع كل منهما تبادل نفس الأفكار بنفس درجة الوضوح . وهذا أمر يندر أن يحدث بين البشر . . ولنتصور مُعلِّماً يلقى درساً . المعلم هنا متغير واحد ولكنه أمام عدد من الطلاب . ولنتصور أن عددهم عشرة طلاب . ما الذى يحدث فى هذا الموقف ؟ إنه موقف اتصالى بلا شك . المعلم هو المرسل هنا ، والرسالة هى موضوع الدرس والوسيلة هى الحديث الشفوى أو السبورة أو الكتاب أو هى هذا كله والمستقبِل أخيراً هو الطلاب . نحن إذن أمام

مرسل واحد ومستقبل متعدد . هل تعتقد أن المعلم عندما يلقى درسه أمام هذا العدد يكون قد بلَّغ رسالة واحدة ؟ الإجابة بلا شك هى لا . . لقد بلَّغ عشر رسائل إذ اختلف استقبال كل طالب للرسالة باختلاف المتغيرات التى سبق الحديث عنها . حتى لو دار الأمر بين فردين . . فلا بد من وجود تفاوت بين المرسِل والمستقبِل فى تصوُّر الرسالة موضوع الاتصال .

هناك إذن معوقات للاتصال الكامل بين البشر . هذه المعوقات يُمكِن تصوُّرها لو رجعنا إلى المقومات السابقة وتخيلنا عدم توفرها أو بعضها فى عملية الاتصال . . كأن تكون الرسالة مليئة بالتجريدات ، غامضة الأسلوب . أو أن تكون الفكرة غامضة فى ذهن المرسل أو ليس ذا خبرة بالموضوع أو عاجز عن التعبير الدقيق . . أو غير ذلك . وكأن تكون الوسيلة غير دقيقة فى نقل الرسالة أو تكون عوامل التشويش المحيطة بالرسالة كثيرة ، وكأن يكون المستقبل ضعيف السمع أو البصر ، أو قليل الخِبرة بالموضوع أو عاجزاً عن فك رموز الرسالة لأنه ليس ذا رصيد لغوى يسمح له بذلك أو ذا اتجاه سلبى نحو المرسل أو نحو موضوع الرسالة . . كل هذه عوامل تعوق بلا شك إتمام عملية الاتصال . من هنا نقول أنه لا يوجد اتصال تام بين البشر . . والأمر هنا نسبى .

هذا بالطبع فى حالة الاتصال بين الناطقين بلغة واحدة . ولنتصور حجم المشكلة فى حالة الاتصال بين الناطقين بلغة ما والناطقين بلغات أخرى . .

وهذا ما سنوضحه بتفصيل عند الحديث عن طبيعة عمليتى الاستماع والنطق إن شاء الله .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يعتبر درس اللغة العربية شكلا من أشكال الاتصال الإنسانى . كيف ذلك ؟

٢ ـ هل تكتمل بين البشر عملية الاتصال ؟ ولماذا ؟

٣ ـ اذكر أهم معوقات الاتصال فى كل من المعوقين الآتيين :
- بينك وبين أحد أبناء وطنك (أى من الناطقين بلغتك) .
- بينك وبين أحد الناطقين بالعربية (كلغة ثانية) .

٤ ـ اضرب أمثلة لبعض وسائل الاتصال (أو أدوات الاتصال) مبيناً مدى تأثيرها على نقل الرسالة .

٥ ـ ما أهم مقومات الاتصال الجيد بين البشر ؟

٦ ـ هل أتيحت لك زيارة بلد عربى من قبل ؟ إذا كانت إجابتك بنعم ، فكيف كانت تجربتك فى الاتصال بالناطقين بالعربية فى هذه البلد ؟

٧ ـ ما أهم النصائح التى تقدمها لزملائك الذين يرغبون فى الدراسة بإحدى البلادالعربية ؟

الوحدة رقم (٦)
الاتصال اللغوى
مجالات ، وتوجيهات

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعطى أمثلة للاتصال باللغة العربية فى كل مجال من مجالات الاتصال اللغوى المشروحة فى هذه الوحدة .

٢ ـ أن يذكر بعض مجالات الاتصال اللغوى الخاصة التى يمارس فيها اللغة العربية فى بلده .

٣ ـ أن يتقبل الفروق الفردية بين البشر فى أثناء عملية الاتصال .

٤ ـ أن يقدِّر قيمة اللغة فى إتمام عملية الاتصال بين البشر .

٥ ـ أن يدرك الفرق بين عملية الاتصال الفعلى مع العرب وبين ما يجرى فى فصل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ أن يحكم على عملية الاتصال التى تجرى فى الحصة الحالية لتعليم العربية فى ضوء التوجيهات المقدمة فى هذه الوحدة .

٧ ـ أن يستوعب التوجيهات المقدمة فى هذه الوحدة لإنجاح عملية الاتصال .

ثانيا : المحتـوى

مقدمـة :

فى الوحدتين السابقتين تناولنا بالتفصيل الحديث عن نظرية الاتصال ، ومكوناتها ومقوماتها ومعوقاتها . بقى لنا أن نتحدث عن

اللغة ونظرية الاتصال موضحين أهم مجالات الاتصال اللغوى ، التى يمكن أن تدور حولها أنشطة تعلم العربية فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى ، مع بعض التوجيهات التى تلزم المعلم لتدريب الطلاب على الاتصال الفعال بالعربية .

مجالات الاتصال اللغوى :

يقصد بمجالات الاتصال اللغوى مجموعة الأنشطة التى يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة . وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد ، ومواقف الحياة التى يمر بها ، وخصائصه هو نفسه ، ومدى إتقانه للغة التى هى أداة التواصل ، والفترة الزمنية التى يجرى فيها الاتصال . . إلى غير ذلك من عوامل التباين فى مجالات الاتصال اللغوى .

ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عدداً من المجالات العامة للاتصال اللغوى تلخصها لنا وليجا ريفرز وصاحبتها مارى تيمبرلى (Rivers, W & M Temperly, 91, p. 47) فيما يلى :

١ ـ تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها .

٢ ـ تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء .

٣ ـ إخفاء الفرد نواياه .

٤ ـ تخلص الفرد من متاعبه .

٥ ـ طلب المعلومات وإعطاؤها .

٦ ـ تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين .

٧ ـ المحادثة عبر التليفون .

٨ ـ حل المشكلات .

٩ ـ مناقشة الأفكار .

١٠ ـ اللعب باللغة .

١١ ـ لعب الأدوار الاجتماعية .

١٢ ـ الترويح عن الآخرين .

١٣ ـ تحقيق الفرد لإنجازاته .

١٤ ـ المشاركة فى التسلية وإزجاء الفراغ .

ولكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها . من أصوات ومفردات وتراكيب ، فضلاً عن السياق الثقافى المحيط بها .

الاتصال اللغوى فى الفصل :

المجالات السابقة نفسها هى التى ينبغى أن يدور حولها النشاط اللغوى فى الفصل . إن على المعلم أن يهيىء من الفرص ما يجعل تعلم العربية فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى عملية حية وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات . ومواقف الاتصال اللغوى فى حجرة الدراسة إنما هى مرحلة تدريبية ، شأنها شأن التدريب فى مسبح صغير swimming pool تهيئة لخوض البحار . .

والذى نقر به هنا هو أن الاتصال الفعلى فى مواقف حية أمر يتعذر حدوثه فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وذلك لاعتبارين : أولهما أن كثيراً من معلمى العربية فى البلاد غير العربية ليسوا من الناطقين بالعربية . أى أنهم بلغة اصطلاحية « معلمون وطنيون » . وقدرتهم على الاتصال اللغوى الفعال بالعربية تقل بلا شك عن قدرة المعلمين الناطقين بالعربية . وهذا أمر متوقع . فالناطق باللغة لديه من الحس اللغوى والفهم الدقيق لاستخدامات اللغة ما يفتقده كثير من غير الناطقين بهذه اللغة . وثانيهما أن الاتصال اللغوى بين جدران الفصل لا يستهدف نقل معان حقيقية بين الطلاب أو رغبة

فى تبادل خبراتهم ومعلوماتهم بالعربية قدر ما هو تدريب لهم ، أوبروفة rehearsal يستعد الطالب بها للاتصال فى مواقف حية بعد ذلك . فالطالب يحفظ مجموعة من الكلمات وعدداً من التراكيب التى يتصور المعلم أنها ضرورية له .

ولعل هذه هى الفرصة التى تؤكد فيها ثلاث حقائق عند ما نتحدث عن موقع اللغة فى نظرية الاتصال وعن خطة تعليمها فى الفصل .

١ ـ إن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة . . بين اللغة والمجتمع . . فالاتصال لا يحدث فى فراغ وإنما يحدث من أفراد وفى سياق اجتماعى معين . ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافى بين طرفى الاتصال ، ولكل منهما خلفية تختلف عن أخيه . وعلى المعلم أن يوضح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى .

٢ ـ إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء بين ناطق بالعربية وناطق بأخرى عملية تمر بمراحل متدرجة وفى كل مرحلة يكتسب الفرد شيئاً . . ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة ، فليس هناكمن يملكها وإنما هى مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ . . من هنا لا نعتبر الخطأ اللغوى دليلاً على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق .

٣ ـ إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء أيضاً لا يتم من خلال عملية المحاكاة والتذكرة قدر ما يتم من خلال عمليات عقلية يدرك فيها الفرد ، الناطق بلغات أخرى ، خصائص التراكيب التى يستعملها موظفاً لها فى سياق اجتماعى . . معنى هذا أن فهم اللغة شرط لإنتاجها .

هذه الأمور الثلاثة تقودنا إلى معالجة أمرين أساسيين : أولهما : ما القدر الذى يبقى أن يتعلم من اللغة ؟ ثانيهما : ما أهم التوجيهات التى يمكن أن تساعد المعلم على تحقيق أكبر قدر من الاتصال الفعال بالعربية فى فصول تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

ما القدر الذى يُعلَّم ؟

ينص مشروع تحديد العربية الأساسية على أن المفردات الألف الأولى تمكن القارىء من فهم ما يزيد على ٨٠ ٪ من مفردات أى نص عادى . .

وتنص دراسة أخرى على أنه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من ٢٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كافة احتياجاتهم الاتصال لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس ولاستطاعوا أيضاً إضافة الكلمات التخصصية التى تلزم فى مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية . (Strickland, R, G, 94, p. 401)

ويحدد مناحم منصور هذا القدر بالمعرفة المفيدة useful knowledge ويلتزم بالتعريف الإجرائى « للمعرفة المفيدة » والذى نص عليه القرار رقم ٢٦٧ الصادر فى أغسطس سنة ١٩٥٧ والخاص بمواصفات العاملين بالخدمات الأجنبية بالإدارة الأمريكية[1] ويقصد بالمعرفة المفيدة حسب هذا التعريف الإجرائى ما يلى : « السيطرة الكافية على تراكيب اللغة والرصيد الوافى من المفردات مما يمكن الدارس من مواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية فى حدود ميدان واحد أو أكثر . بالإضافة إلى القدرة على قراءة

(1) Circular No. 267 issued in August 1957 by the Depertment of the State.

الأخبار غير المشبعة بالمصطلحات وكذلك الكتابات الفنية المتخصصة فى مجال واحد على الأقل (Mansour, M, 84, p. 86) .

مع هذه الاجتهادات تبقى هناك حقيقة تجعل من الصعب تحديد القدر المناسب بشكل قاطع . . اللغة كل كبير تعطيك نفسها وعليك أن تنتقى منها ما يناسب . . يختلف هذا القدر من برنامج لآخر ومن دارسين لآخرين ومن بيئة لأخرى . .

من هنا يمكن القول : أن هذا الذى يحتاج إليه الدارسون لتحقيق الاتصال اللغوى فى المواقف الاجتماعية التى تتفق مع أهدافهم وخصائصهم ، ويستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة ويمكنهم من القدرة على التعبير الدقيق عن حاجاتهم إن هذا القدر هو الذى ينبغى أن يعلم . . ولكل برنامج الحق فى تحديد هذا القدر سواء من حيث كمه أو من حيث نوعه .

توجيهـــات :

عرضنا فى وحدة سابقة معوقات الاتصال ، وبينا أن هناك أسباباً ترجع إلى المرسل وأخرى ترجع إلى الرسالة وثالثة ترجع للوسيلة وأخيرة ترجع إلى المستقبل ، وعلى المعلم أن يتفهم التوجيهات الآتية حتى يستطيع تدريب طلابه على الاتصال اللغوى الفعال .

١ ـ تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب . . فلا يتكلمون عن أشياء لا عهد لهم بها أو لا خبرة لهم منها لمجرد الرغبة فى الكلام .

٢ ـ قبول مستويات التعبير التى تصدر عن الطلاب ما دامت الرسالة واضحة وعدم تكليفهم ما يصعب عليهم خاصة فى المستوى الابتدائى لتعلم اللغة .

٣ ـ تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين .

٤ ـ مناقشة المفاهيم الموجودة عن الطلاب والتأكد من صحتها .

٥ ـ تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة ، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال .

٦ ـ توجيه الطلاب إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية .

٧ ـ تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال ، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح له غيرها .

٨ ـ التأكد من عدم وجود مشوشات تؤثر على الرسالة .

٩ ـ الحرص على استخدام السياق فى عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها سواء من خلال تتابع الأحداث أو واقعية السياق .

١٠ ـ التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولا بأول ، وتكليفهم بإعادة عرض الفكرة عليه ليتأكد من فهمهم لها .

١١ ـ البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة فى عبارات مألوفة حتى لا يجتمع على الطالب صعوبتان ، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ . .

١٢ ـ التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتمييزها .

١٣ ـ دعوة الطلاب الضعاف إلى مراجعة الطبيب للتأكد من سلامة أجهزة الاستقبال (أذن ، عين) وأجهزة الإرسال (أحبال صوتية) .

١٤ ـ إشاعة جو من الوئام بين المعلم والطالب . . فالطالب لا يحسن استقبال رسالة من معلم يكرهه .

١٥ ـ التأكد من أن الطلاب على علم بالأصوات المختلفة وقادرون على التعرف على الفروق بين الأصوات .

١٦ ـ على المعلم أن يأخذ فى الاعتبار جميع العناصر الموجودة فى الاتصال (حجرة الدراسة ، الحالة النفسية للطلاب ، طبيعة المادة ، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها) .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بعض مجالات الاتصال اللغوى التى تجرى فى مجتمعك باللغة العربية .

٢ ـ ما الفرق فى رأيك بين مجالات الاتصال اللغوى بالعربية فى بيئتها وبين هذه المجالات فى بيئة أخرى ؟

٣ ـ ما الفرق فى رأيك بين مجالات الاتصال اللغوى ومهارات الاتصال اللغوى ؟

٤ ـ ما رأيك فى القدر الذى تعلمته من العربية حتى الآن ؟ وإلى أى مدى يكفى حاجتك كمعلم لهذه اللغة ؟

٥ ـ لو كُلِّفت بوضع خطة لتعليم العربية فى بلدك ، كيف تحدد القدر اللغوى المناسب لهم ؟

٦ ـ بم تنصح طلابك الذين يتعلمون العربية من أجل نجاح عملية الاتصال بينهم وبين الناطقين بهذه اللغة ؟

٧ ـ إلى أى مدى يمكن تعليم مهارات الاتصال الفعلى داخل حجرة الدراسة ؟ علل لما تقول ؟

البَابُ الثَّالِثُ

مُصْطلحَاتٌ وَمَفَاهِيمُ



الوحدة رقم (٧)

تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقف على المصطلحات الشائعة فى ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٢ ـ أن يميِّز بين هذه المصطلحات مدركاً أهم الفروق بينها .

٣ ـ أن يقدِّر أسباب رفضنا بعض المصطلحات .

٤ ـ أن يؤكد استخدام مصطلح « تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

يشيع فى ميدان تعليم العربية كلغة ثانية مجموعة من المصطلحات التى ينبغى أن نبين الفرق بينها :

١ ـ تعليم العربية للأجانب .

٢ ـ تعليم العربية لغير العرب .

٣ ـ تعليم العربية للأعاجم .

٤ ـ تعليم العربية لغير الناطقين بها .

٥ ـ تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ تعليم العربية للناطقين بغيرها .

تعليم العربية للأجانب ولغير العرب :

يعنى الاصطلاحان الأولان « تعليم العربية للأجانب وتعليمها لغير العرب »نفس الشيء تقريباً . إذا نظرنا إليهما من وجهة سياسية . فالأجنبى هو من كانت جنسيته غير عربية . أى أن تعليم العربية للأجانب يعنى تعليمها لأولئك الذين ينتمون إلى جنس غير الجنس العربى ومن ثم تتباين لغاتهم وثقافاتهم مع اللغة العربية والثقافة العربية تبايناً كبيراً .

وفى ضوء هذا المفهوم يخرج كل من تعليم العربية كلغة ثانية وإن كان عربى الجنسية . ومن ثم لا نحسب أن مثل هذين الاصطلاحين بقادرين على التعبير الدقيق على هذا المجال . وبلغة المنطق نقول أن كلاً منهما تعريف مانع غير جامع أى لا يجمع كل فئات المتعلمين بمثل ما يمنع دخول فئات منهم .

تعليم العربية للأعاجم :

أما اصطلاح تعليم العربية للأعاجم فقد صادف الكاتب عند قراءته لبعض مقالات حول تعليم العربية . ووجد أن من الكتاب من يؤثر هذا الاصطلاح للدلالة على الأجانب الذين لا ينطقون العربية واستناداً لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم : لا فضل لعربى على أعجمى إلا بالتقوى . ولقد كان يطلق على غير العرب قديماً اصطلاح الأعاجم ليشمل الفرس والروم وغيرهم .

إلا أننا نرفض وفى أيامنا هذه استخدام مثل هذا الاصطلاح وذلك لعدم دقته إذ ينطبق عليه ما ينطبق على سابقته فهو تعريف مانع غير جامع . بالإضافة إلى الدلالة النفسية التى تصاحب هذا الاصطلاح . . وهى دلالة نفسية غير مقبولة بيننا كمسلمين .

إن هذه الاصطلاحات الثلاثة غير دقيقة ولقد وصفنا كلاً منها بأنه

مانع غير جامع . أى يمنع دخول فئات من بين متعلمى العربية كلغة ثانية . . وكأن كل الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية من الأجانب أو غير العرب أو الأعاجم أياً كان الاصطلاح .

والواقع يشهد بغير ذلك . إن من متعلمى العربية كلغة ثانية أقوام عرب بالجنسية إلا أنهم لا يتكلمون العربية . إن منهم من يدرس العربية كلغة ثانية فى جنوب السودان وفى منطقة المغرب العربى وفى شمال العراق بل وفى النوبة فى جنوب مصر وكل هؤلاء يجمعهم شيئان : عروبتهم سياسياً وتفاوتهم لغوياً . . فلغاتهم ما بين كردية إلى نوبية إلى بربرية . . إلى غير ذلك من لغات تبعد عن العربية قليلاً أو كثيراً .

تعليم العربية لغير الناطقين بها :

النطق بالعربية إذن هو الفيصل دون النظر إلى انتماءات الدارسين الثقافية أو اتجاهاتهم نحو اللغة أو دوافعهم لتعلمها . من أجل هذا أطلق الاصطلاح تعليم العربية لغير الناطقين بها . ولا يقصد بالنطق هنا مجرد ترديد ألفاظ أو تراكيب عربية ، أم التحدث بها بعد تعلمها فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية ، أو قراءة القرآن الكريم بها وإنما يقصد بالنطق هنا أن تكون اللغة الأولى للفرد ، وبذلك يتحدد الاصطلاح « غير الناطقين بها » ليضم كل من يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى . وبذلك أيضاً نضم الأجانب (غير العرب) وتضم العرب الذين لا ينطقون بها .

إلا أن لهذا الاصطلاح أيضاً انتقادات . فهو اصطلاح جامع غير مانع . إنه جامع لأنه يضم كل متعلمى العربية كلغة ثانية . إلا أنه لا يمنع أن يضم إليهم غيرهم . . ولقد كانت للكاتب تجربة طريفة عند ما كان يعلم طرق التدريس بإحدى كليات التربية فى مصر . فجاءه ذات يوم أحد طلاب الفرقة الرابعة يسأل عما إذا كان من الممكن تخفيف المقرر الدراسى وحذف الفصل الثانى عشر من الكتاب والذى هو مختص

بتعليم العربية للخرس . . deaf ! وبالرغم مما بدا على الطالب من جهل ، إلا أننى بشىء من التفكر وجدت أن المصطلح « غير الناطقين بها » جامع لكل من لا ينطق .

فضلاً عن أن من المسلمين الذين تكتب لغتهم بالحرف العربى من ينطق العربية وإن كان النطق هنا لا يعنى اللغة الأم . . ولقد عبر لى أحد الأساتذة الأفغان ممن أقدِّر رأيه[1] بأنهم لا يقبلون اصطلاح غير الناطقين بها لما يتركه من أثر نفسى لا يرتاحون له . فضلاً عما فى هذا الاصطلاح من عدم دقة . ينبغى فى رأيه أن ندرك الفرق بين تعليم العربية للمسلمين الذين تكتب لغتهم بالحرف العربى والذين تأثرت لغتهم بالعربية وبين تعليم العربية لغير المسلمين ممن يتكلمون لغات تكتب بالحرف اللاتينى وبعيدة تماماً عن الحرف العربى . والفريق الأول لا يصدق عليه بحال أن يقال عنه : من غير الناطقين بالعربية إذ أن تأثير العربية فى بعض لغات هذا الفريق يصل إلى حد يصعب تخيله . فلغة مثل الأردو لا تصبح بأية حال لغة إن حذفت منها الكلمات ذات الأصل العربى . والباشتو والملايو والفارسية والهوسا والسواحلية وغيرها من لغات الشعوب الإسلامية قد تأثرت بقدر متفاوت باللغة . وبعضها كما سبق القول يكتب بالحرف العربى . بل ليس فى لغة كالفارسية حروف غير عربية سوى أربعة حروف . وفوق هذا كله فإن المسلمين بشكل عام يستطيعون قراءة القرآن الكريم . وحسبهم ذلك لنخرجهم من دائرة غير الناطقين بالعربية . . إنهم بلا شك من الناطقين بلغات أخرى والفرق بين الاصطلاحين كبير . .

تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

من أجل هذا وغيره بدأ يشيع بين المتخصصين فى مجال تعليم اللغة العربية اصطلاح : تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وهو

---

(١) هو الأخ الكريم الأستاذ عبد الستار سيرت وزير العدل الأسبق فى أفغانستان والأستاذ حالياً بجامعة أم القرى بمكة المكرمة .

اقتباس من الاصطلاح الأمريكى الذى يطلق على رابطة تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى Teaching English to Speakers of Other Languages ويضم هذا الاصطلاح كل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم . إذ أنهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الجديدة . ولقد كان أول ما وقع من كتب فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية مستخدماً هذا الاصطلاح هو كتاب الأخ الأستاذ الدكتور على القاسمى « اتجاهات حديثة فى تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » (على القاسمى ، ٣١) ، تلاه كتاب آخر ضم تقريراً عن دراسة ميدانية موسعة قام بها الأخ الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة ومؤلف هذا الكتاب وعنوانه « الكتاب الأساسى لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » (محمود الناقة ورشدى طعيمة)[1] .

تعليم العربية للناطقين بغيرها :

إلا أن بعض المتخصصين استطال هذا العنوان إذ يتكون من ستة كلمات (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) .

فاقترح اصطلاحاً آخر هو : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . . والحق أن هذا الفريق قد اختصر الاصطلاح كلية . . إلا أنه بلا شك زاده غموضاً . . فإذا كان اصطلاح النطق يعنى اللغة الأولى عند الإنسان ، صار بين الاصطلاحين الأخريين تماثل (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) ، أما إذا كان اصطلاح النطق عاماً يشمل أى شكل من أشكال التعبير صار المصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) غير دقيق . فالنطق قد يكون بالرموز الصوتية التى يحكمها نظام معين (أى مفهوم اللغة اصطلاحاً) ، وقد يكون بالإشارة ، وقد يكون بوسائل

(١) معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة ١٩٨٣ .

تكنولوجية حديثة ، كالحاسب الآلى . وقد تخترع وسائل أخرى يتخطى الإنسان فى التعبير بها حدود المفهوم الاصطلاحى للغة .

من هنا نرى أن اصطلاح : (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) لا يصل من الدقة إلى ما يصل إليه سابقه (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) ومن هنا أيضاً نفضل استخدام هذا المصطلح على غيره .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ بم يمتاز مصطلح « تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » عن غيره ؟

٢ ـ لماذا يرفض الكاتب تماماً استخدام مصطلح تعليم العربية للأعاجم ؟

٣ ـ من بين المصطلحات المستخدمة فى هذه الوحدة اذكر مثالاً لكل من :
- مصطلح جامع مانع .
- مصطلح جامع غير مانع .
- مصطلح مانع غير جامع .

٤ ـ تعليم العربية لغير الناطقين بها .
تعليم العربية للناطقين بغيرها .
هل هناك فرق بين المصطلحين ؟ وما هو ؟

٥ ـ ما اسم البرنامج الذى نتعلم فيه العربية حالياً ؟ وما رأيك فى هذا الاسم فى ضوء ما جاء فى هذه الوحدة ؟

الوحدة رقم (٨)
اللغة الأم والقومية والرسمية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرِّف اللغة الأم والقومية والرسمية تعريفاً علمياً .

٢ ـ أن يدرك قيمة تحديد المصطلحات والتمييز بينها .

٣ ـ أن يستنتج الدلالات النفسية والاجتماعية واللغوية وراء تسمية اللغة الأم بهذا الإسم .

٤ ـ أن يصنِّف اللغات المستخدمة فى بلده تصنيفاً صحيحاً .

٥ ـ أن يوضح المواطن التى يصلح فيها استخدام كل مصطلح .

٦ ـ أن يترجم الفروق البارزة بين هذه المصطلحات إلى إجراءات تربوية .

ثانيا : المحتـــوى

اللغة الأم والقومية :

يشيع فى بعض الكتابات استخدام هذين الاصطلاحين بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغى الإشارة إليها . **يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل فى بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به** . ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم نسبة إلى المصدر الأول الذى يتلقى الطفل فيه اللغة ، وإدراكاً للعلاقة الخاصة والوثيقة التى تربط الوليد الإنسانى بأمه كأول كائن يتصل به . **أما اللغة القومية**

فهى تلك اللغة التى ينص عليها فى الدستور والتى يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده فتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود ومثل هذه المجتمعات فى علمنا المعاصر كثيرة ، منها الهند والاتحاد السوفيتى وبعض دول جنوب شرق آسيا ودول كثيرة فى أفريقيا .

ففى الهند مثلاً ، تتحدث كل ولاية من ولاياتها لغة خاصة بها ، ومن هنا اتخذت الهند لها لغة قومية توحد بين أفرادها وهى الهندية مع اللغات الأم التى تشيع فى مجتمعاتها المحلية .

والوضع فى الاتحاد السوفيتى كذلك يفرض وجود لغتين ، إحداهما تلك التى تشيع فى كل جمهورية من جمهورياته ، وثانيتهما تلك التى تربط بين الأفراد من مختلف الجمهوريات وهى الروسية التى يعتبر تعلمها إجبارياً فى مراحل التعليم المختلفة .

اللغة القومية والرسمية :

ويفرق بعض الكتاب بين اللغة القومية واللغة الرسمية على اعتبار أن اللغة القومية هى التى يستخدمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم وبذلك تتوحد لغة الاتصال بينهم بينما يقصد باللغة الرسمية تلك اللغة التى ينص عليها أيضاً فى الدستور كلغة تخاطب رسمى . وبها تصدر المنشورات والبيانات العامة وبها تدار المحاكم وتدرس بها المواد الدراسية فى الجامعات وتتعامل بها شركات الطيران بل ووسائل الاتصال وغير ذلك من بعض مجالات العمل فى دواوين الحكومة . واللغة الرسمية فى باكستان هى الإنجليزية بينما نجد اللغة القومية هى الأردو . وفى الفلبين أيضاً نجد الإنجليزية لغة رسمية بينما نجد التغالغ هى اللغة القومية .

ويشيع هذا الازدواج فى بعض بلاد أفريقيا الوسطى والجنوبية . وهذا بالطبع فى البلاد التى رزحت فترة تحت نير الاستعمار ثم تحررت منه . ولا يحدث مثل هذا التقسيم فى بلاد كثيرة . ففى المنطقة العربية مثلا نجد اللغة الأم والقومية والرسمية هى العربية ، مع وجود عاميات بالطبع . وفى أمريكا ودول أوربا بشكل عام نجد لغاتها الأم والقومية والرسمية واحدة .

المهم فى هذا الأمر أن تدرك الفرق بين لغتين : لغة يحقق بها الطفل أول أشكال اتصاله بالمحيطين به ، ويشيع عن طريقها حاجاته المتباينة ، وهذه هى اللغة الأم ، وبين لغة أخرى يتعلمها على المستوى الوطنى لتحقيق الاتصال بينه وبين بنى جنسه فى وطنه الكبير وهذه هى اللغة القومية وبين لغة ثالثة يتعلمها الفرد للتعامل الرسمى مع أجهزة الدولة كالإنجليزية فى الهند .

اتجاه حديث :

ومن أجل تحاشى اللبس بين هذه اللغات يسود اتجاه بين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية إلى تسمية اللغة الأم باللغة الأولى ، وإلى تسمية اللغة التى يتعلمها الإنسان بعد ذلك باللغة الثانية ، وسوف نلتزم هنا بهذه التسمية .

تطبيقات تربوية :

وللحديث عن الفرق بين هذه الأنواع من اللغات جوانب تطبيقية هامة فى مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها . من هذه الجوانب المساعدة فى الوقوف على مصدر الصعوبات اللغوية التى يواجهها الدارسون . فقد تعزى للغتهم الأم أو للغتهم القومية أو لما يستخدمونه من لغة رسمية . ولا شك أن الباحث الذى يجرى دراسة فى تحليل الأخطاء يشعر بالحاجة إلى أن يحدد نوع اللغة التي ينتمى إليها الطالب .

ومن هذه الجوانب أيضاً مساعدة المعلم على اختيار اللغة الوسيطة intermediate language المناسبة التى يمكن أن يستخدمها مع الدارسين إن وجدت له ظروف تفرض عليه ذلك . فإذا كانت اللغة القومية عند مجموعة من الدارسين هى الأردية مثلا ، فلا يهم المعلم أن تتعدد لغاتهم الأم . إذ يمكنه استخدام الأردية فى الاتصال بهم . وإذا اجتمع له عدد من الدارسين من ساحل العاج ومن جمهورية تشاد وغيرهما من البلدان الإفريقية التى كانت مستعمرة فرنسياً ، فلا مفرًّ له من أن يستخدم الفرنسية لغة وسيطة للاتصال بهم إن تطلب المؤقف ذلك .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بإيجاز أهم الفروق بين كل من اللغة الأم والقومية والرسمية ؟

٢ ـ ما رأيك فى المعانى النفسية والاجتماعية المصاحبة لاصطلاح اللغة الأم ؟

٣ ـ هل تستخدم فى بلدك أكثر من لغة ؟ ما هى ؟ وما تصنيعك لها ؟

٤ ـ ما أهم الفروق بين اللغة الأم والقومية فى بلدك ؟

٥ ـ لو أراد معلم أن يستخدم لغة وسيطة فى تعليم العربية فى بلدك . ماذا تكون هذه اللغة ؟ ولماذا تختارها ؟

٦ ـ ما الاتجاه الحديث فى التمييز بين هذه اللغات ؟ وما رأيك فيه ؟

٧ ـ إلى أى مدى يؤدى الاختلاف بين هذه المصطلحات فى رأيك إلى اختلاف أساليب تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٩)
الكفاية اللغوية والاتصالية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحدد العناصر الرئيسية لكل من الكفاية اللغوية والاتصالية .

٢ ـ أن يضرب مجموعة من الأمثلة التى ينطبق عليها مفهوم الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية فى مجال تعليم العربية .

٣ ـ أن يدرك مبررات البدء بتنمية الكفاية الاتصالية عند المبتدئين .

٤ ـ أن يستنتج مشكلات البدء بتنمية الكفاية اللغوية عند المبتدئين .

٥ ـ أن يميز بين المفهومين فى مجال تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

٦ ـ أن يدير حواراً مع زميل له على أن يكشف هذا الحوار عن إدراكه لأبعاد المفهومين .

٧ ـ أن يكتب ثلاثة أهداف لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى المستوى المبتدىء انطلاقاً من مفهوم الكفاية الاتصالية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

هناك فرق فى تعليم اللغات بين مفهومين ، يمثل كل منهما هدفاً تتوخاه برامج تعليم اللغات الثانية . هذان المفهومان هما : الكفاية

اللغوية linguistic competence والكفاية الاتصالية communicative competence ويختلف الكاتب فى هذه الترجمة عن غيره ممن يؤثرون ترجمة كلمة competenceبالقدرة بدلاً من الكفاية . ويؤثر أن تنفرد كلمة ability بالقدرة . ومن ثم نستطيع أن نميز بين القدرة اللغوية language ability والكفاية اللغوية linguistic ability ولكن ما المقصود بهذين المفهومين ؟ وما تطبيقاتها فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الكفاية اللغوية :

يقصد بالكفاية اللغوية فى مجال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذى يحكم لغته ويطبقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به . كما أن لديه القدرة على التقاط المعانى اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التى تصحب الأشكال اللغوية المختلفة . إنها باختصار السليقة أو الملكة التى تجعل للفرد من الحس اللغوى ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام . وهى الصفة التى يسعى الأجنبى حثيثاً لاكتسابها رغم عجزه عن ذلك .

وفى ضوء هذا التعريف يمكن القول أن الكفاية اللغوية فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تعنى تزويدهم بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التى تضبطها ، والنظام التى يحكم ظواهرها والخصائص التى تتميز بها مكوناتها أصواتاً ومفردات وتراكيب ومفاهيم .

والمنطلق الذى يستند إليه أصحاب هذا الرأى ، أو الذين يدعون إلى تنمية الكفاية اللغوية عند الدارسين هو أن أقدر الناس على التعامل باللغة إنما هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها ويدخرون فى عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها فضلاً عن إدراكهم ما بين هذه اللغة ولغاتهم الأولى من تشابه واختلاف .

الكفاية الاتصالية :

أما المصطلح الثانى ، **الكفاية الاتصالية ، فيقصد به قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائى مع توفر حدس لغوى يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة فى مواقف الاستعمال الفعلى** ، فيعرف ماذا ينبغى أن يقال فى هذا الموقف وماذا ينبغى أن يقال فى غيره .

ويتوفر عند الأفراد عادة هذان النوعان من الكفاية ، وذلك فى مجال استعمال اللغة الأم . فلديهم كفاية لغوية ولديهم أيضاً كفاية اتصالية باستثناء حالات يضعف فيها أحد النوعين عند بعض الأفراد .

كما يظهر كلا النوعين فى السلوك اللغوى للفرد استقبالاً (استماع أو قراءة) وإنتاجاً (كلام أو كتابة) .

وفى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يمكن القول بأن الكفاية الاتصالية تعنى تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التى تمكنهم من الاتصال المثمر سواء بمتحدثى اللغة المستهدف تعلمها أو بالثقافة التى نشأت هذه اللغة فيها . وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لوظيفة اللغة مؤداه أن اللغة ظاهرة إنسانية ابتكرها البشر لتحقيق الاتصال بين البشر بعضهم ببعض . من هنا ينبغى أن يستهدف تعليم العربية ، كلغة ثانية وعلى سبيل المثال تمكن الدارس من توظيف هذه اللغة فى مواقف اتصالية حية وليس فقط تزويده بحقائق لغوية عنها .

بأى النوعين نهتم ؟

السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : بأى النوعين من الكفاية ينبغى أن نشغل أنفسنا ونحن نعلم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال نطرح سؤالاً آخر : هل يمكن أن يتوفر لدينا من الدارسين من يجمع هذين النوعين ؟ أى أن يكون على وعى جيد بنظام اللغة وقادر فى نفس الوقت على استخدامها بكفاءة ؟

ليست الإجابة عن هذا السؤال بيسيرة . فقد يكون من الدارسين من يحفظ قواعد اللغة ويدرك خصائصها والفرق بينها وبين لغته الأولى . ومع ذلك فهو غير قادر على استعمالها فى موقف عملى . والعكس صحيح . فقد يكون من بين الدارسين من يتصل باللغة فاهماً لما يسمعه ، محاوراً لغيره ومع ذلك فهو على غير علم بقواعد اللغة أو إلمام بنظامها . ولعل حالة الترجمان الذى يقف عند الأهرامات فى مصر ليقابل الأجانب ويتحدث معهم وهو أمى illiterate أحياناً دليل صدق على هذا القول . وكذلك ينتشر بجوار الحرمين الشريفين ، (المسجد الحرام بمكة والمسجد النبوى بالمدينة المنورة) مجموعة من البائعين الذين يجيدون كثيراً من لغات الشعوب المسلمة دون دراسة لقواعدها ونظمها .

البدء بالكفاية الاتصالية :

ولئن تعذرت علينا إجابة السؤال الثانى فإجابة السؤال الأول فى رأينا واضحة . تلك هى البدء بتنمية كفاية الاتصال عند الدارسين متدرجين بهم إلى تنمية كفايتهم اللغوية . معنى هذا ألا نشغل أنفسنا فى المستويات المبتدئة لتعلم العربية بتحفيظ الطلاب قواعد اللغةِ والحديث عن نظامها وما يميزه عن غيره من النظم . المهم فى رأينا أن نحدد مهارات الاتصال اللازمة ثم نعمل على تنميتها واحدة بعد أخرى فى البرامج الأولى لتعلم العربية مرجئين الحديث عن مهارات الكفاية اللغوية وتنميتها إلى مستويات تالية .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا نقصد عند ما نصف فرداً بأن لديه كفاية لغوية فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٢ ـ ما أهم الفروق فى رأيك بين أن يكون الفرد ذا كفاية لغوية وبين أن يكون ذا كفاية اتصالية ؟

٣ ـ تخيل حواراً بين فردين يؤيد أحدهما البدء بتنمية الكفاية اللغوية عند المبتدئين ويؤيد ثانيهما البدء بتنمية الكفاية الاتصالية عندهم .

٤ ـ ما نوع الكفاية الذى تركز عليه برامج تعليم العربية بشكل عام فى بلدك ؟ وما رأيك فى هذا ؟

٥ ـ اكتب هدفين لتنمية الكفاية اللغوية وهدفين آخرين لتنمية الكفاية الاتصالية فى برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الوحدة رقم (١٠)
العربية لغة أجنبية ولغة ثانية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على الفرق الدقيق بين اصطلاح اللغة الأجنبية واصطلاح اللغة الثانية .

٢ ـ أن يقف على آراء كل فريق من الخبراء فى هذين الاصطلاحين .

٣ ـ أن يذكر أمثلة يصدق عليها « تعليم العربية كلغة ثانية » وأمثلة أخرى يصدق عليها « تعليم العربية كلغة أجنبية » فى ضوء آراء كل فريق .

٤ ـ أن يكون رأياً حول الاصطلاح المناسب للبرنامج الذى يدرسه .

٥ ـ أن يذكر التطبيقات التربوية لكل رأى .

ثانيا : المحتـــوى

حقيقتان مهمتان :

يلزمنا قبل الحديث عن الفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية أن نؤكد حقيقتين مهمتين .

الأولى أن ثمة عوامل متعددة ومتغيرات مختلفة تلعب دوراً فى تعليم العربية سواء كانت لغة أجنبية أو لغة ثانية . منها أهداف تعليمها ومنها الوسط الثقافى ومنها بعض المتغيرات الشخصية كالاتجاهات والدوافع وغير ذلك من أمور تجعل التفرقة بين اللغتين أمراً غير يسير .

والثانية أن لكل بلد من البلاد التى تدرس العربية فيها كلغة أجنبية ظروفاً تاريخية ولغوية وسياسية وثقافية خاصة تفرض نفسها على تعليم اللغة العربية فيها ، سواء من حيث الدوافع أو الأهداف أو الطريقة . فتعليم العربية فى جنوب السودان يختلف عن تعليمها فى بلد كالجزائر عقب استقلالها . ويختلف تعليمها فى هذين البلدين عن تعليمها فى بلد كالقاهرة ، ويختلف تعليمها فى هذه البلاد كلها عن تعلمها فى بلد كالولايات المتحدة الأمريكية . وهكذا .

من هنا يصعب رسم خط فاصل وواضح للفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية . ومع ذلك سوف نعرض فيما يلى بعض المحاولات العلمية التى قدمها باحثون وكتاب للتفرقة بين المفهومين :

طبيعة المجتمع :

يرى بعضهم أن الفيصل فى التفرقة بين اللغتين الأجنبية والثانية هو طبيعة المجتمع الذى تدرس فيه اللغة . فالفرنسية مثلاً فى منطقة الفلمنك فى بلچيكا تعتبر لغة ثانية ، بينا تعتبر الفرنسية فى انجلترا لغة أجنبية .

الفرق بين الأمرين يكمن فى حقيقة مؤداها ، أنه فى مجتمع ثنائى اللغة أى يتحدث أهله لغتين فى آن واحد (مثل كندا ومنطقة الفلمنك فى بلچيكا ، وميامى فى الولايات المتحدة الأمريكية ، تعتبر اللغة المستهدفة لغة ثانية .

وظيفة اللغة فى المجتمع :

يرى فريق آخر أنه وإن كانت طبيعة المجتمع الذى تدرس فيه اللغة عاملاً حاسماً لتحديد الفرق بين اللغتين الأجنبية والثانية ، إلا أن العبرة بوظيفة اللغة فى هذا المجتمع .

عندما تكون اللغة هى المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية تصبح لغة ثانية . إن اللغة هنا هى العنصر الموحد لأفراد شعب تتعدد لغات أفراده وتتباين لهجاتهم ، ومن ثم تصبح هذه اللغة الموحدة أساسية للحياة اليومية والوظيفية والمعاملات الرسمية فى البلاد التى تعلم فيها . ويصدق هذا على الإنجليزية فى الهند والفلبين وغانا إذ تستخدم لغة للتعليم والتخاطب الرسميين والعمل الوظيفى العام . إن اللغة وفق هذا التصور تعتبر لغة ثانية طالما استخدمت لأغراض وطنية فى المجتمع .

ولعل مما يجمع بين الحالتين السابقتين اتفاق الدوافع لتعلم اللغة المستهدفة وتشابه الظروف التى تحيط بها أن الفرد فى هذين النوعين من المجتمعات (ثنائى اللغة مثل كندا ، ومتعدد اللغات مثل الهند) يقع تحت عدد من الضغوط الحيوية والوظيفية التى تفرض عليه تعلم اللغة ، اللغة الثانية بالنسبة إليه إذن ليست أثراً كمالياً أو شيئاً يمكن الاستغناء عنه ولكنه أمر أساسى لبناء شخصيته وقضاء حاجته وتحقيق التكامل بينه وبين غيره من بنى جنسه . ويذكر لويس أن دور الدوافع والاتجاهات فى تعلم اللغة الثانية فى هذه المجتمعات دور واضح ألا أن دور الاتجاهات أبرز فى تعلم هذه اللغة عنه فى تعلم اللغة الأجنبية . اللغة إذن تعتبر لغة ثانية طالماً ارتبطت بأغراض وطنية تستلزمها الحياة فى المجتمع وتتحقق عن طريقها التكامل بين أفراده . فى الوقت الذى تعتبر فيه اللغة الأجنبية طالما ارتبطت بأغراض عالية تصل بين هذا المجتمع وغيره .

الوسط الثقافى :

ويرى فريق آخر من الباحثين أن العبرة بالوسط الثقافى الذى يتعلم فيه الإنسان اللغة المستهدفة . فالعربية بالنسبة للأمريكى الذى يتعلمها فى مصر ، تعتبر لغة ثانية . فى حين تعتبر العربية لغة أجنبية

بالنسبة للأمريكى نفسه إذا درسها فى بلده . فى الحالة الأولى يعيش الأمريكى فى البيئة التى تتعامل بهذه اللغة أنه مجتمع يتحدث أفراده العربية ، ويمارس معهم ثقافتها أو بعضاً من أنماطها . ولا شك أن هذا ييسر له عملية التعلم ويختصر له الزمن اللازم لتعلمها ويقدم له النماذج الصحيحة للاستخدام اللغوى . العربية بالنسبة للأمريكى فى هذه الحالة مطلوبة لا كحلية ثقافية يتحلى بها أو مطلب ثانوى يرجوه وإنما هى شىء يحقق عن طريقه نوعاً من التكامل بينه وبين القوم الذين يعيش بينهم ويتعامل معهم . بينما نجد الأمريكى فى الحالة الثانية يتعلم العربية فى بيئة غير بيئتها . وفى مجتمع غير مجتمعها ووسط ثقافة غير ثقافتها ، يتعلمها لغرض تعليمى أو تحت ضغط وظيفى . العربية بالنسبة إليه ليست مطلباً للتكامل بينه وبين غيره ، إلا فى حالات شاذة ، وليست عنصراً رئيسياً للتعامل بينه وبين الآخرين . العربية فى مثل هذا المجتمع تعتبر لغة أجنبية فى رأى هذا الفريق من الباحثين .

استخدام الاصطلاحين بالتبادل :

وأخيراً نجد فريقاً من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل ، أى يستخدم اصطلاحى اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد . فالعربية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التى تلقاها عن أمه بصرف النظر عن المجتمع الذى يتعلم هذه اللغة . لا فرق إذن ، فى رأى هذا الفريق ، بين العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية بالنسبة إلى أمريكى يتعلمها سواء كان تعلمه لها فى مصر أو فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وليس ثمة فرق بين العربية كلغة ثانية أو أجنبية بالنسبة للعربى الذى يتعلمها فى جنوب السودان . العربية فى أمثال هذه المواقف تعتبر لغة ثانية ، والفارق الوحيد بين الاصطلاحين لغة ثانية أو لغة أجنبية هو فارق تفرضه ظروف التدريس وإمكاناته .

رأينا فى القضية :

وإلى هذا الرأى نميل ، إن اللغة الثانية فى هذه الدراسة تطلق على أية لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأولى التى تعلمها فى مهده ما دامت ذات قواعد تختلف عنها ونظام يتباين فى كل منهما عن الأخرى . ولعل الميزة الرئيسية فى استخدام اصطلاح « اللغة الأجنبية » هو التفرقة بين عدد من اللغات التى يتعلمها الفرد فى ما لو تعلم أكثر من لغتين . من هنا يمكن القول فى حالة أمريكى يجيد العربية والفرنسية أن أحدهما لغة أجنبية أولى وأن الأخرى لغة أجنبية ثانية والقول نفسه يصدق على الطالب المصرى الذى يتعلم لغتين أجنبيتين مثل الإنجليزية والفرنسية .

إلا أننا نرى أن هذه حالات لا ينبغى أن تقاس ، كما أننا نرى خروجاً من مأزق التشابه وصعوبة التفرقة بين اللغتين ، استخدام اصطلاح اللغة الثانية للدلالة على أية لغة أجنبية يتعلمها الفرد .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ بم وصف البرنامج الذى تعلمت منه العربية كلغة أجنبية أم العربية كلغة ثانية ؟

٢ ـ ما رأيك فى هذا الوصف فى ضوء الآراء التى نوقشت فى هذه الوحدة ؟

٣ ـ ما العوامل التى جعلت من الصعب على الكاتب أن يرسم خطاً فاصلاً بين الاصطلاحين ؟

٤ ـ اذكر أمثلة لبرامج يصدق عليها كل من الاصطلاحين معللا لما تقول .

٥ ـ هل توافق على استخدام الاصطلاحين بالتبادل ، أى أحدهما مكان الآخر ؟ ولماذا ؟

٦ ـ إلى أى مدى يؤثر اختلاف الاصطلاح فى اختلاف العملية التربوية ؟

٧ ـ إلى أى الآراء تميل ؟ وما حجتك فى ذلك ؟

الوحدة رقم (١١)
الثنائية اللغوية وتعلم اللغة الثانية

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يَعْرِض بلغته الخاصة آراء كل فريق بإيجاز .
٢ ـ أن يقارن بين رأى كل فريق والفريق الآخر .
٣ ـ أن يناقش الافتراضات التى يستند إليها كل فريق .
٤ ـ أن يقدِّر قيمة الدقة فى إطلاق الاصطلاحات .
٥ ـ أن يستنتج التطبيقات التربوية لرأى كل فريق .
٦ ـ أن يكوِّن لنفسه رأياً بخصوص مفهوم الثنائية اللغوية ويدافع عنه .

ثانيـا : المحــتوى

الخلط بين الاصطلاحين :

يحدث خلط أيضاً بين اصطلاحين : أولهما اصطلاح « متعلم اللغة الثانية » second language learner وثانيهما اصطلاح « ثنائى اللغة » bilingualوتنقسم آراء الكتاب والباحثين فى هذا الصدد إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول :

١ ـ قسم يرى أن كل من يتحدث لغتين أو يجيد لهجتين كل منهما ذات نظام خاص ، مفردات وتراكيب ومفاهيم ، يصبح ثنائى اللغة

سواء تعلم هاتين اللغتين صغيراً أو كبيراً ، وسواء كان فى مجتمع يتحدث هاتين اللغتين أو أحدهما . العبرة هنا بتعدد اللغات التى يتحدثها الفرد ، فإذا كان يتحدث لغة واحدة فهو أحادى اللغة ، وإذا كان يتحدث لغتين مختلفتين فهو ثنائى اللغة ، وإذا كان يتحدث ثلاث لغات فهو ثلاثى اللغة ، ويرى البعض أن الفرد إذا كان يجيد أكثر من ثلاث لغات فهو متعدد اللغات multilingual .

القسم الثانى :

٢ ـ وعلى النقيض من هذا الرأى ، يرى فريق آخر من الباحثين أنه ليس كل من تحدث لغتين يصبح ثنائى اللغة . أن الحالة الوحيدة التى يطلق عليها هذا الاصطلاح هى حالة طفل تتاح له فرصة الاختلاط بمتحدثى لغتيه سواء ولد لأبوين مختلفى اللغات فيلتقط من كل منهما لغته أو عاش فى سنواته الأولى من طفولته فى مجتمع ثنائى اللغة .

والجدير بالذكر أن الطفل الذى تتاح له إحدى هاتين الفرصتين يجيد الحديث باللغتين اللتين يسمعهما إجادة كبيرة تصل إلى مستوى الناطقين بها . ذلك أن الله قد زود الوليد البشرى بإمكانات فسيولوجية تيسر له عن طريق المحاكاة إتقان أى عدد من اللغات يستمع إليه فى طفولته ، يضاف إلى هذه الملكة أن الطفل فى مثل هذه الحالات يعايش اللغتين فى معظم أوقاته سواء بالاستماع أو بالمحاكاة أو بالممارسة ، فضلاً عن أن الطفل لم ترسخ لديه بعد عادات لغوية خاصة تعوقه عن تعلم الجديد .

نحن إذن أمام رأيين ، يتلخص أحدهما فى أن كل من تحدث لغتين فهو ثنائى اللغة ، ويتلخص الآخر فى أن هذا الاصطلاح « ثنائى اللغة » لا ينبغى أن يطلق إلا على الأطفال الذين تعلموا لغتين فى آن واحد وفى سنوات طفولتهم الأولى . .

القسم الثالث :

٣ - والرأى الثالث يربط بين اصطلاح ثنائية اللغة bilingualism ومستوى أداء الفرد فى لغة ثانية ، غير لغته الأم . وهو بذلك يحدد مستويات لثنائية اللغات . ويضرب شتيرن H. H. Stern مثالا على ذلك :

- هو يتشدق بالفرنسية .
- هو يتكلم الفرنسية بطلاقة .
- يتساوى الأمر عندى فى البيت ، أن أتحدث بالفرنسية أو بالإنجليزية .

وتعتبر هذه الجمل الثلاث عن مستويات لثنائية اللغات . إلا أن الجملة الثالثة أقربها إلى ثنائية اللغات فى ضوء المفهوم الشائع لكلمة ثنائية اللغات . . (Stern, H. H. p : 15) .

وعلى ذلك فينبغى تحديد مستوى إجادة اللغتين قبل إطلاق اصطلاح ثنائى اللغات . وفى ضوء هذا التحديد يُعتبر كل فرد قادر على استعمال لغتين مختلفتين بكفاءة واحدة ثنائىَ اللغات . . هذا مع الأخذ فى الاعتبار أن من النادر أن يتوفر مثل هذا الفرد . إذ أن الفرد بطبيعته يميل إلى استخدام لغة عن لغة كما أن هناك من الظروف ما يجعل مستوى إجادة اللغتين متفاوتاً . .

رأينا فى القضية :

والذى نراه هنا هو الرأى الثانى ، ذلك أن اصطلاح ثنائى اللغة له من الدلالات فى المعنى والمتطلبات الخاصة فى التدريس ما يختلف مع الوضع الشائع فى تعلم لغات أجنبية . ليس من الصحيح فى رأينا أن نُطلق على أمريكى تعلم العربية وهو كبير من أجل دافع خارجى يستحثه على تعلمها اصطلاح « ثنائى اللغة » . والخطر فى هذا

لا يقتصر على عدم الدقة فى التعبير عن كل من الحالتين وإنما يتعداه إلى ما يفرضه الموقف فى كل منهما من متطلبات تربوية سواء فى صياغة الأهداف أو انتقاء المحتوى أو اختبار طريقة التدريس أو إعداد الوسائل التعليمية أو تصميم أدوات التقويم .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يحدث خلط بين المصطلحين ؟

٢ ـ أعرض ، بلغتك الخاصة ، حجج كل فريق بإيجاز .

٣ ـ ما الاتجاه السائد فى بلدك نحو استخدام كل مصطلح ؟

٤ ـ ضع تصوراً لمجموعة من إجراءات العمل التربوية التى تطبق رأى كل فريق .

٥ ـ كيف يرى شتيرن Stern هذه القضية ؟ وما رأيك فى هذا ؟

٦ ـ إلى أى مدى توافق على رأى الكاتب فى هذه الوحدة ؟

البَابُ الرَّابِعُ

بَيْنَ اللُّغَةِ الأُولَى وَالثَّانِيَةِ

الوحدة رقم (١٢)
الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرف المقصود بالمفهومين : اكتساب اللغة وتعلم اللغة .

٢ ـ أن يُميِّز بين المواطن التى يصلح فيها استخدام كل من المفهومين .

٣ ـ أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذين المفهومين .

٤ ـ أن يُبدى ميلا نحو استخدام كل من المفهومين فى مجالهما .

٥ ـ أن يقف على المصطلحات التى تطلق على كل من المفهومين .

٦ ـ أن يقدِّر مشكلة الخلط بين المفهومين .

٧ ـ أن يدرك قيمة الاختلاط مع المجتمع الجديد الذى يعيش فيه الدارس من حيث تعلم اللغة .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

يشيع بين المستقلين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اصطلاحان يُستخدمان بالتبادل مع أن بينهما فروقاً كثيرة . هذان المصطلحان هما :

اكتساب اللغة language acquisition وتعلم اللغة language learning . يقولون أحياناً : لقد استطاع الدارس اكتساب اللغة فى المستوى الابتدائى بشكل أسرع من غيره . والصحيح أنه يقال هنا

تعليم اللغة بدلا من اكتسابها . وعلى عكس ذلك يقولون أحياناً لقد تعلم الطفل اللغة من أهله بشكل أسرع من غيره والصحيح أن يقال : اكتسب اللغة بدلا من تعلمها .

وليست المشكلة فى تبادل الاستخدام فليت الأمر يقتصر على هذا بل إن المشكلة تتعدى هذا الاستخدام إلى خلط المفاهيم بعضها ببعض ومن ثم وجب أن نوضح الفرق بينها . . ماذا يقصد باكتساب اللغة ؟

اكتساب اللغـة :

يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية التى تتم عن غير قصد من الإنسان والتى تنمى عنده مهارات اللغة . وهو وإن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال . وهذه العملية تشبه ، إن لم تماثل ، عملية تنمية القدرة عند الأطفال على تعليم لغتهم الأولى . . الطفل كما نعلم لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عند ما يستمع إلى جملة من أبيه أو أمه ولا يقف بُرهة ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك فى تراكيب . إن لديه حساسية ، اكتسبها من المحيطين ، تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل الأخرى ، يؤثر كلمة على كلمة وذلك فى ضوء ما أَلِفته أذنه وما تجرى به ألسنة الآخرين .

ويذكر كراشان أن من الأوصاف الأخرى التى تصف لنا اكتساب اللغة عبارات مثل التعلم الضمنى implicit learning والتعلم غير الرسمى informal learning والتعلم الطبيعى natural learning . **إن اكتساب اللغة بدون الدخول فى مصطلحات يعنى التقاط اللغة فى مواقف طبيعية وبشكل لا إرادى من المتعلم .**

تعلـم اللغــة :

أما تعلم اللغة language learning فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التى يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية . وعلى وجه التفصيل

الوعى بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث عنها . ومن الأوصاف الأخرى التى تطلق على هذه العملية التعلم الرسمى أو التعلم الصريح explicit learning ويرى بعض الخبراء أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار . والواقع أن الكبار أيضاً يلتقطون اللغة أى يكتسبونها ، فهذه قدرة لا تختفى مع النصح .

وعند تعلم اللغة يلقى تصحيح الأخطاء دوراً كبيراً إذ يصحح الدارس مسارات التعلم . .

واكتساب اللغة يتم عادة فى المجتمع الذى يتحدث هذه اللغة حيث يتعرض الفرد لفرص متعددة وبشكل مستمر يتصل فيه بالناطقين بهذه اللغة يوماً بعد يوماً . وبذلك يمتص بعض تراكيبها ويستوعب مفاهيمها وينغمس فى ثقافة هذا المجتمع ، فيدرك بما لديه من حس لغوى دلالات كل كلمة وتبنى عنده السليقة اللغوية التى تيسر له استعمال اللغة بشكل تلقائى غير مقصود .

هذا فى الوقت الذى يجرى فيه تعلم اللغة عادة بين جدران الفصول وفى بيئة غير تلك التى تتحدثها . ويتم هذا بالطبع بشكل مقصود وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء selection .

وهذا بالطبع لا ينفى وجود حالات يتم فيها اكتساب اللغة فى غير بيئتها كما يتم تعلم اللغة فى بيئتها . . إلا أنها حالات شاذة لا يقاس عليها . . ويقدم لنا شتيرن Stern هذا الرسم ليوضح العلاقة بين تعلم اللغة واكتسابها .

	حجرة الدراسة	بيئة اللغة
تعلم اللغة	احتمال قوى	احتمال ضعيف
اكتساب اللغة	احتمال ضعيف	احتمال قوى

(Stern, H. H. 93, P : 392)

واستخدام شتيرن لكلمة « احتمال قوى » يعنى ضرورة تقبل التجاوزات فليس الأمر مطلقاً عندما نقول إن أطفال المهاجرين سوف يكتسبون اللغة سريعاً . . إذ قد يكون من هؤلاء المهاجرين من يعيش منعزلاً بأبنائه متصلاً فقط بين وطنه وكأنه فى مستعمرة منعزلة عن العالم المحيط به . . بل قد يدخل أبناءه فى مدارس خاصة تنتمي لثقافته . . ويتعذر علينا بالطبع أن نطلق على هذه العملية أنها اكتساب للغة . .

العبرة إذن هى بالموقف التعليمى الذى يمر به الفرد والمحيط الاجتماعى الذى يتصل به والاستخدام الفعلى للغة فى مواقف حية . .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بعض المواقف التى يصدق عليها استخدام مفهوم اكتساب اللغة وبعض المواقف الأخرى التى يصدق عليها استخدام مفهوم تعلم اللغة ؟

٢ ـ لماذا ينسب بعض الخبراء عملية اكتساب اللغة للأطفال ؟

٣ ـ إلى أى مدى يختلف تعليم العربية فى رأيك باختلاف المفهومين ؟

٤ ـ أعد النظر في الرسم الذي قدمه شتيرن فى هذه الوحدة وحلل لنا في ضوئه العلاقة بين تعلم اللغة واكتسابها .

٥ ـ انعزال بعض الأقليات الأجانب عن الاختلاط بالناس فى المجتمع الذى يعيشون فيه له مبررات كما أن له عيوباً . وضح ذلك .

الوحدة رقم (١٣)
اكتساب اللغة الأولى

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على مراحل نمو اللغة عند الطفل ويلم بحقائقها الأساسية .

٢ ـ أن يقدِّر دور الظروف الاجتماعية المحيطة بالطفل فى إكسابه اللغة .

٣ ـ أن يفسر الأسباب الكامنة وراء عجز بعض الأطفال عن اكتساب لغتهم الأولى بكفاءة .

٤ ـ أن يتنبأ بأوجه العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

٥ ـ أن يُهيىء أنسب الظروف لطفله حتى يكتسب اللغة الأولى بكفاءة .

٦ ـ أن يستخلص الصفات الرئيسية لكل مرحلة من مراحل نمو اللغة عند الطفل .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

الحديث عن عملية اكتساب اللغة الأولى عند الطفل مقدمة ضرورية لفهم عملية تعلم اللغة الثانية وإدراك الفرق بينهما . ولعل السبب وراء الخلط بين العمليتين عند بعض معلمى العربية كلغة ثانية

يرجع إلى قلة الوعى بمراحل نمو اللغة عند الطفل وخصائص عملية اكتساب اللغة الأولى بشكل عام . من هنا رأينا تخصيص وحدة نعالج فيها بشيء من التفصيل مراحل نمو اللغة عند الطفل وما تتميز به عملية اكتساب اللغة الأولى من خصائص .

مراحل النمو اللغوى :

يجتاز الطفل فى تعلمه للغة مراحل معينة تجمع معظم دراسات علم نفس النمو على أنها أربع مراحل :

المرحلة الأولى :

وتسمى بمرحلة ما قبل اللغة ، وتعرف باسم مرحلة الصياح أو الصراخ وتمتد من مولد الطفل حتى بلوغه الأسبوع الثالث . وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى صرخة الميلاد ، ثم تتنوع صرخات الطفل بعد ذلك لترتبط بنتائجها .

المرحلة الثانيـة :

من مراحل نمو اللغة عند الطفل تسمى بمرحلة المناغاة ، وتمتد إلى السنة الأولى من عمر الطفل . والمناغاة لا تخرج عن كونها مجموعة أصوات يخرجها الطفل وهو فى حالة ارتياح وشبع . وتنقسم هذه المناغاة إلى نوعين يمثل كل منهما مرحلة ما . هاتان المرحلتان هما مرحلة المناغاة العشوائية ومرحلة المناغاة التجريبية . وتتنوع أصوات الطفل فى هذه المرحلة تنوعاً كبيراً . ويبلغ تعدد أصوات الطفل فى الخمسة عشر شهراً الأولى من حياته درجة تمكنه من نطق أى صوت وتعلم أية لغة يتعرض الطفل لها . ويقدر الباحثون هذه الأصوات التى يخرجها الطفل فى هذه المرحلة بمائتى نوع (عبد العزيز القوصي وآخرون ، ٢٥ ، ص ص ١/٣٠) . وليس ثمة لغة تستعمل هذا العدد كله من الأصوات . والعبرة التى تخرج بها من هذا هى أن الطفل يفضل المرونة العظيمة التى يتصف بها جهاز النطق عنده يستطيع إخراج عدد كبير من الأصوات

وما عليه إلا أنه ينتقى من بين ما يسمعه من هذه الأصوات ما يصلح لبناء لغة أهله . والتلقائية التى تتميز بها استجابة الطفل لأصوات يسمعها أو إخراجه لأصوات يرتاح إليها هى نوع من اللعب اللفظى الذى يمارس فيه لغة من حوله ، والذى يتدرب من خلاله على إنتاج أصواتها ونطق كلماتها .

المرحلة الثالثة :

وتسمى بمرحلة التقليد ، وتمتد حتى حوالى نهاية السنة . ويسير تقليد الطفل للغة الكبار فى هذه المرحلة على أساليب خاصة بعضها يتعلق بالأصوات وبعضها يتعلق بالأدلة ، وأهم ما يمكن تسجيله بخصوص هذه المرحلة أنه يكون التقليد فى بدايته غير محكم . فالطفل يحاكي ما يسمعه محاكاة خاطئة في بداية الأمر ولا يزال يصلح من نطقه شيئاً فشيئاً حتى يستقيم نطقه مع ما يسمعه من الكبار . إن الاستجابات اللغوية للطفل فى هذه المرحلة تشبه إلى حد كبير مجموعة من الفروض التى يطرحها والتى يعمل على تعديلها كلما تلقى ممن حوله استجابات بشأنها . وتتنوع أشكال التقليد اللغوى عند الطفل فى هذه المرحلة ، وقد أشار دكرولى إلى أربعة أنواع منها ، هى : تقليد تلقائى أو تقليد إرادى وتقليد مع فهم أو تقليد بدون فهم ، وتقليد عاجل أو تقليد مرجأ ، وتقليد دقيق أو تقليد غير دقيق (سيد غنيم ، ٢٢ ص ١٠٥) .

المرحلة الرابعة :

وتسمى بمرحلة فهم اللغة الحقيقية . والطفل لا يصل إلى هذه المرحلة إلا بعد تمرين طويل يستخدم فيه أجهزة النطق المختلفة ، ويجرب فيها أنواعاً من الأصوات متباينة حتى تثبت عنده لهذه الأصوات دلالات وللكلمات معانى ، فيفهم للغة معنى ويدرك لها فى حياته

وظيفة . ويلاحظ أن الطفل غالباً ما يصل إلى فهم الكلمات المنطوقة أمامه قبل أن يقدر هو نفسه على استعمالها ويبدأ المحصول اللغوى لدى الطفل بطيئاً نسبياً ثم يطرد هذا المحصول فى الزيادة حتى يصل الطفل فى سن السادسة أو السابعة إلى مرحلة الإستقرار اللغوى والتى تستقر فيها لغته وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتية وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية الملائمة لطبيعتها الخاصة (على عبد الواحد وافى ٣٠ ص ١٥٠) .

خصائص عملية اكتساب اللغة الأولى :

ومن الممكن إجمال خصائص عملية اكتساب اللغة الأولى فيما يلى :

١ - يكتسب الطفل لغته الأولى بشكل تلقائى لا يلعب التعليم الرسمى المقصود فيه دوراً إلا فى مراحل متأخرة .

٢ - الكمية التى تعلمها من لغة كمية هائلة enormous .

٣ - تتنوع هذه الثروة اللغوية وتأخذ أشكالاً مختلفة .

٤ - ترتبط معانى المفردات بالموقف الذى تعلم فيه الطفل والأشياء التى ارتبطت بها .

٥ - ما يصدره الطفل من لغة يتخاطب بها مع المحيطين به لا يمثل كل اللغة التى يحتفظ بها . إنها جزء من رصيد كبير يظهر فى مواقف مختلفة منها ما هو اجتماعى (ديالوج) ومنها ما هو فردى (مونولوج) أو (ديالوج تخيلى) .

٦ - اللغة التى يسمعها من المحيطين به غير محكومة uncontrolled أى ليست مقدمة فى شكل نماذج كاملة للتراكيب اللغوية المثلى ! ومع هذا فعند الطفل قدرة على تعلمها وتعلم فهمها .

٧ ـ الطفل يتعلم عادة لغة واحدة monolingual ولكنه قد يتعلم لغتين فى وقت واحد فيصير bilingual وقد تختلط اللغتان عند الطفل فى بداية تعلمها إلا أنهما بمرور الوقت ينفصلان ويتميزان . .

٨ ـ ما ينتجه الطفل من لغة هو إلى حد كبير تقليد لما يسمعه . ولكن ليس كل ما ينتجه تقليداً . إن كمًّا كبيراً منه ليس تقليداً تاماً لما يسمعه . فهو يقوم بعدة أمور منها : أحداث مجموعات توافيق وتباديل بين المفردات والجمل فينتج شيئاً مختلفاً عما تعوده المحيطون به . ومنها أيضاً إصدار أنماط لغوية لم يكن قد سمعها .

٩ ـ التغذية الرجعية feedback من الآخرين على ما يحدثه الطفل من لغة تؤدى أكثر من وظيفة :

(ا) إخبار الطفل بأن ما يقوله صح أم خطأ .

(ب) تدعيم الإجابات الصحيحة .

(جـ) إشعاره أن ما يقوله له تأثير على سلوك المحيطين به .

١٠ ـ كلما استخدم اللغة يشعر :

(ا) أنه ليس تحت رحمة البيئة المحيطة به . . إنه هو المسيطر عليها .

(ب) تدفعه وتستثيره لأن يتكلم دائماً .

(جـ) يدرك الوظيفة العامة للغة regulatory function وأنه من خلال اللغة يتعلم جديداً ، يشبع حاجاته .

١١ ـ يتعلم الأطفال جميعاً باستثناء الشواذ منهم اللغة ويختلف معدل التعلم وإن لم يكن بدرجة كبيرة .

١٢ ـ عند سن الخامسة يكون الطفل قد تعلم قدراً كبيراً وأساسياً من النظام النحوى .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ أعد تنظيم خصائص اكتساب اللغة الأولى كما وردت فى هذه الوحدة وتصنيفها إلى جانبين : الفردى وهو ما يخص الطفل . والاجتماعى وهو ما يخص البيئة المحيطة به .

٢ ـ ماذا يقصد بالمناغاة ؟ وما أنواعها ؟

٣ ـ متى يصل الطفل إلى مرحلة فهم اللغة الحقيقية ؟ وما خصائص هذه المرحلة ؟

٤ ـ ما الظروف التى تهيئها الأسرة فى بلدك كى يكتسب الأطفال لغتهم بسرعة وكفاءة ؟

٥ ـ رغم تشابه الأطفال فى مختلف بلاد العالم فى خصائص اكتسابهم للغة الأولى إلا أن لثقافات بلادهم تأثيراً على ذلك . وضح مدى صدق هذه الملاحظة بالنسبة للأطفال فى بلدك .

٦ ـ قال ابن الرومى :

لما تؤذِن الدنيا به من صروفها
يكون بكاء الطفل ساعة يولد

ما رأيك فى هذا التفسير للصرخة الأولى فى ضوء فهمك لمرحلة ما قبل اللغة عند الأطفال ؟

الوحدة رقم (١٤)
أوجه الشبه بين
اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك بعض أشكال الصلة بين عمليتى اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

٢ ـ أن يقدِّر دور الممارسة فى تعلم اللغة الثانية .

٣ ـ أن يستنتج بعض العوامل العقلية والوجدانية والاجتماعية التى تشترك فيها عمليتا اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

٤ ـ أن يُظهر داعياً بمعرفة الحدود بين العمليتين وعدم الخلط بينهما .

٥ ـ أن يُقدِّم تصوراً لخطة مبسطة يستثمر فيها معلوماته عن أوجه الشبه بين عمليتى اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية أوجه تشابه نوجز بعضها فيما يلى :

١ ـ الممارسـة :

ينبغى فى تعلم اللغة أية لغة أن تمارس ، ولنلاحظ الطفل فى مراحله الأولى لتعلم اللغة أنه يكرر ما يسمعه مرات ومرات ، ويتناغى

بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات ، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حيناً يستلزم إتقانه لها أن يمارسها ما وسعه الجهد وما أمكنته الوسيلة . إن تعلم اللغة ليس إلا تكوين عادات ، ويمر تعلم اللغة بما يمر به تكوين أية عادة من مراحل حتى تثبت عند صاحبها ويصعب بعد ذلك تغييرها . الممارسة إذن شرط رئيسى لتعلم اللغة أولى أو ثانية .

٢ - التقليد :

إن المحاكاة كما وضح سابقاً تلعب دوراً كبيراً فى إتقان الطفل للغة أهله ، إن الأصوات التى ينطقها والكلمات التى يرددها هى مما يسمعه حوله وبالطريقة التى يسمعها بها . والأمر نفسه يصدق فى تعلم اللغة الثانية ، إذ يحاكى الإنسان الأنماط التى يسمعها ويقتدى بالنماذج التى تحيط به ، وهنا تبرز لنا أهمية النموذج اللغوى الذى يقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها .

٣ - الفهم :

يصل الطفل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يقدر على استعماله والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، إنه يفهم من الكلمات والتغييرات أكثر مما يستطيع أن يستخدمه منها . إن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر وأعقد مما تتطلبه القدرة على فهم ما يسمع ، وجدير بالذكر أن هذه المهارات ليست مما يمكن اكتسابه بسهولة ويسر مثلما تكتسب مهارة الاستماع وفهم ما يستمع إليه .

٤ - ترتيب المهارات اللغوية :

نستطيع أن نخرج من العرض السابق لسيكلوجية تعلم اللغة الأولى بنتيجة مهمة وهى أن الاستماع كمهارة لغوية تأتى قبل أية مهارة أخرى ، إن الطفل يستمع أولا ثم يحاكى ما يستمعه ، كذلك الشأن فى

التعبير اللغوى حيث تبدأ مراحله عند الطفل بفهم ما يسمعه ثم نطق هذا الذى يسمعه سواء فى شكل كلمات مفردة ، أو جمل متكاملة ، والأمر نفسه يصدق مع متعلم اللغة الثانية . إن أول أشكال الاتصال اللغوى ، كما ينبغى ، بينه وبين متحدثى هذه اللغة إنما يتم عن طريق السماع ، وقد يفهم مما يسمعه قليلاً فى أول الأمر إلا أنه بمرور الوقت وبكثرة المران والممارسة يزداد قدر ما يفهمه من هذا الذى يستمع إليه . وتأتى بعد مرحلة الاستماع مرحلة الكلام حيث ينطق ما وصل إليه من أصوات ، ويتكلم بما يفهمه من عبارات . وليس معنى هذا أن الكلام كمهارة لغوية يتأخر كلية حتى يتقن المتعلم مهارة الاستماع . ولكن ما يعنيه هذا الكلام هو أن المتعلم لا ينطق إلا ما يسمعه ولا يتكلم إلا بما يفهمه . الاستماع إذن مهارة تسبق الكلام ، والكلام يسبق القراءة ، والقراءة تسبق الكتابة .

٥ ـ تعلم النحـو :

يستخدم الطفل اللغة بالطريقة التى يستخدمها أهله بها . إن للغة نظاماً ومنطقـاً . والطفل عند ما يتعلم اللغة لا يعى من أمر هذا النظام أو ذلك المنطق سوى أن يقلده دون دراية بأساسه أو علم بأصوله . إن الطفل العربى عند ما يقول على سبيل المثال : « أكلت البرتقال ، لا يعنيه من أمر هذه الجملة أن يكون « أكل » فعلاً ماضياً وأن تكون « التاء » فاعلاً ، وأن تكون « البرتقال » مفعولاً به . هذا أمر يتعلمه فى مراحل تالية من مراحل نموه اللغوى . إن الطفل يستخدم اللغة أولا ثم يعرف نظاماً ويتعلم منطقها . والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن نصدمه فى أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يعزفه عن اللغة وتعلمها بل قد يكره معلميها وأهلها . من هنا وجب التركيز فى بداية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن يقدم إليهم من

الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة ويثبِّت في أذهانهم وتراكيبها . وهنا ينبغي التنبيه إلى ضرورة أن تكون هذه الأنماط أو النماذج من الصحة بحيث لا تثبت تركيباً لغوياً خاطئاً عند الدارس . إن من الحقائق التي تثبت صحتها في ميدان تعلم اللغات أن تعليم الجديد الصحيح أيسر بكثير من محو القديم الخاطىء . تعليم النحو إذن يتم في المراحل الأولى عن طريق غير مباشر حتى إذا وصل الدارس إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة العربية قدمنا له الأساس النحوي وراء الأنماط والنماذج التي سبق أن تعلمها .

مجمل القول أن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة الأولى في عدة أمور منها : الممارسة والتقليد والتكرار ومستوى الفهم والتذكر والبدء بالاستماع وتعلم القواعد النحوية ، وتكوين الارتباطات في عقل الدارس فضلاً عن عمليات المحاولة والخطأ والتعزيز .

تحذير مهم :

وهنا ينبغي التحذير من مفهوم قد يسبق إلى الذهن ، وهو أن تعلم اللغة الثانية صورة أخرى من صور تعلم اللغة الأولى ، وأننا نتبع في تعلم اللغتين خطوات مماثلة أو أسلوباً واحداً ، ذلك لأن بين تعلم كل من اللغتين من الفروق ما يبعد دعوى التماثل وما يستحق منا الإشارة إليه .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ناقش بلغتك الخاصة ثلاثة من أوجه الشبه بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

٢ ـ وضح لزملائك إلى أي مدى تلعب الممارسة دوراً في تعلم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ مع اشتراك العمليتين فى عنصر التقليد إلا أنهما يختلفان فى الظروف المحيطة بالتقليد نفسه . بين ذلك .

٤ ـ فى ضوء قراءتك لأوجه الشبه بين العمليتين ، إلى أى مدى يمكن القول بأنهما متماثلتان ؟

٥ ـ قدم تصوراً لبعض الإجراءات التدريسية فى ضوء أوجه الشبه بين العمليتين .

٦ ـ ما موقع النحو فى كل من العمليتين ؟

الوحدة رقم (١٥)
أوجه الخلاف بين
اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية
(القسم الأول)

أولا : الأهـداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخِّص أهم الأسباب التى تدعو إلى التفرقة بين اصطلاحى اكتساب وتعلم اللغة .

٢ ـ أن يُظهِر وعياً بأهمية التفرقة بين الاصطلاحين وعدم الخلط بينهما .

٣ ـ أن يفسر أسباب عجز زملائه فى تعلم العربية كلغة ثانية بالقياس إلى كفائتهم فى استخدام لغتهم الأولى .

٤ ـ أن يتقبَّل المستوى الذى يصل إليه زملاؤه فى تعلم العربية كلغة ثانية فى ضوء الظروف التى تمر بها تجربة هذا التعلم .

٥ ـ أن يقترح بعض الأساليب التى تعوض النقص فى عملية تعلم اللغة بالقياس إلى عملية اكتسابها .

٦ ـ أن يُصحِّح بعض المفاهيم الخاطئة التى تحيط بالعلاقة بين عمليتى اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

ثانيا : المحتـوى

مقدمـة :

بالرغم من وجود أوجه شبه بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة

الثانية . إلا أن هناك من أوجه الخلاف ما ينبغى الإشارة إليه حتى لا يتبادر إلى الذهن قصور خاطىء بتماثل العمليتين .

ونود فى مستهل هذه الوحدة أن نشير إلى أننا ما زلنا فى منطقة الحديث عن عملية التعلم وليست التعليم . .

ومن أهم أوجه الخلاف بين عمليتى اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ما يلى :

١ ـ اختلاف الدوافع :

تعلم اللغة الأولى أمرٌ حيوى فى حياة الكائن البشرى حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية مطالبه وتعرف الظروف التى يمر بها فى الرضا والغضب والصحة والمرض وغير ذلك من حالات لا يمكن إدراكها بدون التعبير المناسب عنها ، إن الاستجابة لما يصدره الأطفال من أصوات رهن بفهمها وتعرف دلالاتها بالطريقة التى ألف الأطفال التعبير بها . الدوافع التى تدفع الأطفال إلى تعلم لغة المحيطين هى إذن ، دوافع داخلية تجعل من تعلم هذه اللغة مطلباً لا غنى عنه وأمراً يتوقف على إتقانه إشباع الحاجات وتحقيق أقصى الهدف .

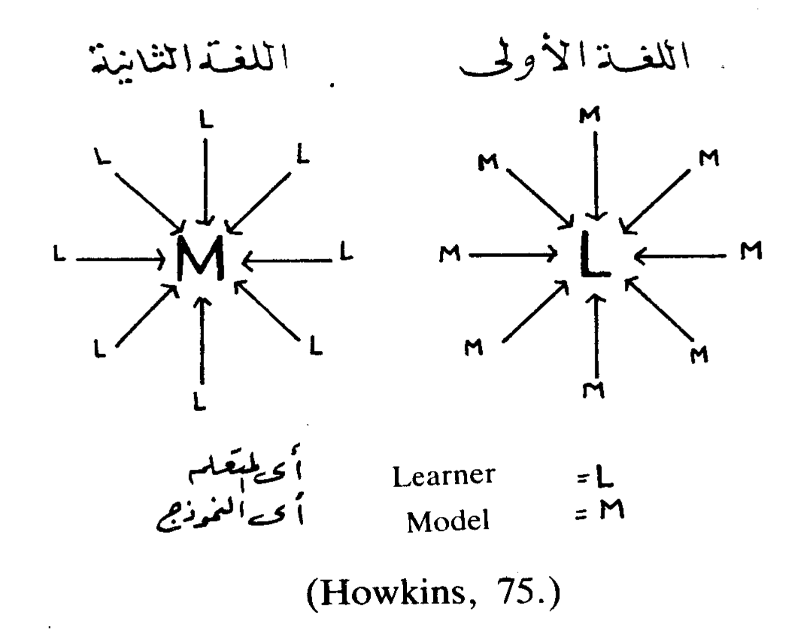
هذا فى الوقت الذى ينطلق متعلم اللغة الثانية عادة من دوافع خارجية مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها . وتتنوع هذه الحاجات والأغراض من ثقافية إلى سياسية إلى اقتصادية إلى اجتماعية إلى غير ذلك من دوافع . إن وظيفة اللغة بالنسبة للأجنبى الذى يتعلم العربية تختلف إلى حد كبير عن وظيفتها بالنسبة للطفل العربى ، كما أن أهميتها بالنسبة إلى كل منهما متباينة . إنها للطفل العربى ذات أهمية استراتيجية لا مندوحة عنها فى حياته ، وهى بالنسبة للأجنبى ذات أهمية ثانوية يستفيد من تعلمها وقد لا يخسر من الجهل بها .

٢ ـ اختلاف البيئة :

يتعلم الطفل اللغة فى البيئة التى تنتشر فيها وبين القوم الذين يتحدثونها ، يتلقى منهم المفردات الكثيرة ، ويتعلم التراكيب الصحيحة ويدرك المفاهيم الدقيقة ، هذا فى الوقت الذى تحرم فيه الأجنبى عادة من العيش فى هذه البيئة . إن الشائع فى اللغات الأجنبية هو تدريسها فى بيئات غير بيئاتها ، وهنا تكمن مشكلة من مشكلاتها الأساسية . إن الأمريكي الذي يتعلم العربية على سبيل المثال فى واشنطون إنما يتعلمها في مجتمع لا يستخدم العربية لغة للتفاهم أو أسلوباً للاتصال ومن ثم يقتصر تعلمه لهذه اللغة على سويعات يقضيها فى معهده العلمى إذا انصرف تحدث غيرها .

٣ ـ فقدان النموذج :

من آثار تعلم اللغة فى غير بيئتها فقدان النموذج الذى يقلده المتعلم بشكل مستمر . وتعلم اللغات كما نعلم يعتمد النجاح فيه على توفر النموذج الجيد الذى يلتقط الفرد منه اللغة ويحذو حذوه فيها . ويصور هوكنز Howkins هذا الموقف تصويراً جيداً بهذا الرسم :



(Howkins, 75.)

ومن هذا الرسم يتضح أن الطفل عند تعلمه للغة الأولى فى بيئتها محاط بنماذج كثيرة للغة والنموذج هنا هو الأب والأم والأخوة . وهم هنا عند الطفل (المتعلم) محبوبون ، محل ثقة ، لهم تأثير وقوة وسيطرة على الطفل .

بينما نجد النموذج عند تعلم اللغة الثانية فى غير بيئتها محاطاً بمتعلمين كثيرين والنموذج هنا هو المعلم غالباً . وموقعه بلا شك يختلف فى نفوس الدارسين عن موقع النموذج فى نفوس الأطفال عند اكتساب اللغة الأولى .

٤ ـ اختلاف الوقت :

يرتبط بالنقطة السابقة وجه آخر من أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ، ذلك هو اختلاف الوقت المتاح لتعلم كلٍ منهما . إن اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله ، لا يفقد كثيراً إذا لم يفهم كلمة بمجرد سماعها فهو على ثقة من أنه سوف يسمعها مرة بل مرات . اللغة مهارة وتعلم المهارة يعتمد على الوقت الذى يتاح لممارستها والأجنبى عادة يتعلم العربية فى مدرسة لعدد محدود من الحصص وفى ضوء خبرات تعليمية منتقاة وعلى يد معلمين من غير الناطقين بالعربية .

ولنتصور أن فصلاً لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية فى لندن به ٣٠ طالباً ويدرسون أربع حصص للغة العربية كل أسبوع . ومدة كل حصة ٤٠ دقيقة . يُتوقع أن يتكلم كل واحد منهم ١/٢ دقيقة كل حصة أو دقيقتين كل أسبوع !

معنى هذا ببساطة أن عاماً كاملاً فى المدرسة فى تعلم اللغة الثانية يساوى تقريباً أسبوعاً للاتصال المباشر بالنسبة للطفل عند اكتسابه اللغة الأولى .

٥ ـ مواقف التعلم :

سبقت الإشارة إلى أن الطفل عن طريق اللعب اللفظى يستطيع ممارسة أنماط جديدة من اللغة ومن ثم يتعلمها . إن مما يساعد الطفل على تعلم اللغة ممارسته لها فى مواقف متباينة فى طبيعتها . فهى جادة تارة وهازلة أخرى . إن الطفل يلعب باللغة سواء كان فى وحدة أو فى صحبة ، بينما يحرم الأجنبى من هذه الفرص التى ينطلق فيها مستخدماً اللغة فى مواقف اللعب إن الأجنبى وهو يتعلم العربيةإنما يتعلم منها ما يتناسب مع جدية المواقف وعمق الأهداف إنه يتعلم من العربية ما يمكنه من مزاولة نشاط تجارى أو اتصال بتراث ثقافى أو ممارسة لشعائر دينية إلى غير ذلك من أهداف .

إن الطفل يتعرض عادة إلى مؤثرات لغوية عشوائية غير مضبوطة بالرغم من أن والديه قد يختارا بلا وعى بعض العناصر اللغوية لتعليمها بشكل مقصود لأطفالهم . من هنا يبذل الطفل جهداً لا شعورياً عادة لاستخلاص قواعد اللغة واشتقاق أصول الكلام . هذا فى الوقت الذى يتدخل المعلم فى تحديد مواقف التعلم بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية . ويعد المادة التعليمية بحكمة ويوفر للمتعلم الجهد فى استخلاص قواعد اللغة وهذا اقتصاد فى الجهد قد لا يتوفر للطفل عند اكتسابه اللغة الأولى .

ثانيا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ وضح بإيجاز أهم الفروق بين اصطلاحى اكتساب اللغة وتعلمها .

٢ ـ أى العمليتين تشتد فيها دوافع الدارسين ، اكتساب اللغة أم تعلمها ؟

٣ ـ ما العلاقة بين النموذج والمتعلم فى كل من العمليتين ؟

٤ ـ كيف تستطيع التغلب على مشكلة عدم توفر النموذج الجيد للعربية فى بلدك ؟

٥ ـ اذكر أهم التطبيقات التربوية التى تترتب على التفرقة بين اكتساب اللغة وتعلمها .

٦ ـ عدِّد بعض مواقف التعلم التى تختلف فيها عملية اكتساب اللغة عن تعلمها .

الوحدة رقم (١٦)
أوجه الخلاف بين
اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية
(القسم الثانى)

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدعِّم فكرته حول ضرورة التفرقة بين اصطلاح اكتساب اللغة وتعلمها .

٢ ـ أن يتعرف على جوانب أخرى للفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها .

٣ ـ أن يستنتج بعض العوامل العقلية والوجدانية التى تؤدى إلى اختلاف طبيعة عملية اكتساب اللغة عن تعلمها .

٤ ـ أن يُدرك بعض أسباب كفاءة الفرد فى لغته الأولى وعجزه عادة فى اللغة الثانية .

٥ ـ أن يقدِّر الصعوبات التى يواجهها زملاؤه عند تعلم العربية كلغة ثانية بسبب التداخل اللغوى .

٦ ـ أن يواصل تصحيحه لبعض المفاهيم الخاطئة التى تحيط بعمليتى اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

ثانيا : المحتـــوى

يلاحظ القارىء أننا عالجنا هذا الموضوع فى وحدتين ، وذلك لأهميته إذ يلزم المشتغل بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

أن يكون على علم دقيق بالفروق بين تعلم وتعليم كل من اللغتين الأولى والثانية ذلك أن الخلط بينهما يضر بالعملية التعليمية أيما ضرر ولا يحقق برنامج تعليم اللغة الثانية ما يرجى له من أهداف . .

ولقد لاحظ الكاتب من خلال زياراته لعدد كبير من بلدان العالم أن كثيراً من معلمى العربية كلغة ثانية فى هذه البلدان يخلطون بين الأمرين فيعلمون العربية كما لو كانوا يعلمون لغتهم الأولى . . ولقد تناولنا فى الوحدة السابقة الحديث عن بعض أوجه الخلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية وهو اختلاف الدوافع واختلاف البيئة وفقدان النموذج واختلاف الوقت ومواقف التعليم .

ونود فى هذه الوحدة أن نكمل الحديث عن باقى أوجه الخلاف بين العمليتين .

٦ ـ المحتوى اللغـوى :

يتعرض الطفل فى حياته لمواقف لا ضابط لها كما قلنا ولا تحكم فيها ولا تخطيط . فهو تارة في موقف رضا وتارة أخرى فى موقف غضب وتارة ثالثة فى موقف تعجب وتارة رابعة فى موقف استفهام ، فضلا عن مواقف أخرى يحتاج فيها إلى طعام أو شراب أو إخراج . وتتطلب مواجهة كل هذه المواقف مضامين لغوية مختلفة سواء فى مفرداتها أو فى تراكيبها أو فى المفاهيم المرتبطة بها . ولا شك أن التعدد فى المواقف الحيوية يفرض تنوعاً فى المحتوى اللغوى ومن شأن هذا التنوع إثراء لغة الطفل وتوسيع دائرتها وتعميق دلالات الألفاظ فيها . هذا فى الوقت الذى يفرض فيه على الأجنبى محتوى معين يوزع على فترات متفاوتة اصطلح على تسميتها بالمستويات . ومما يمكن القطع به أن المحتوى اللغوى الذى يشتمل عليه أى كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لا يبلغ من السعة والعمق والتنوع ما يبلغه المحتوى اللغوى الذى يتعرض الطفل له وهو يتعلم لغة الأم .

٧ ـ تعلُّم المفاهيم :

اكتساب اللغة الأولى جزء من عملية تصنيف العالم وإدراك مسمياته . فتعلم أسماء أعضاء جسم الإنسان دليل على الإحساس بوجودها وشكلها . ولا شك أن اكتشاف المفاهيم وتسميتها يدفع على تعلم اللغة . أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فهى على حد تعبير هوكنز إعادة لتسمية مفاهيم يعرفها الطالب . إن الدافع لاكتشاف المفاهيم هنا غير موجود . فتعلم أسماء جديدة لها أقل دافعية من تعلم أسمائها للمرة الأولى .

٨ ـ الإحساس بالمشاركة :

يكون الطفل فى سن المرحلة الابتدائية أكثر تسامحاً . يتلقى اللغة من أى إنسان بصرف النظر عن لونه وجنسه وثقافته . . كما أنه يلعب باللغة فى كل بناء شط حياته بينما تقف أمام متعلم اللغة الثانية قيمٌ ثقافية معينة قد يعارضها فلا يتسامح أحياناً فى تلقى اللغة من جنس يكرهه أو شخص من بلد عدو لبلده أو امرأة وهو لا يحب التلمذة على يديها . .

ويرتبط بهذا نوع الاتجاه الذى يضمره الفرد نحو ثقافة اللغة التى يتعلمها بينما نجد الطفل عند اكتسابه اللغة الأولى برىء من أى اتجاه معاد . .

٩ ـ تقبل الخطأ :

يخطىء كل من الطفل عند اكتسابه اللغة الأولى والكبير عند تعلم اللغة الثانية . إلا أن للخطأ فى كل من العمليتين موقعاً مختلفاً . إن الطفل عند ما يكتسب لغته الأولى يواجه مجموعة من المفاهيم البسيطة التي يستطيع السيطرة عليها بالمحاولة والخطأ والتكرار عدة مرات . ويقابل الخطأ الذى يرتكبه بابتسامة لطيفة على وجه المحيطين به

بل وقد يشجع عليه . . إنه خطأ محبب ويثير الاهتمام وهو فى نفس الوقت سبيل لتعلم اللغة وتصحيح المفاهيم .

هذا فى الوقت الذى يواجه متعلم اللغة الثانية فيه مجموعة من المفاهيم المعقدة التى قد يعجز عن التعبير عنها ومن ثم يصاب بخيبة فى نفسه وبشعور بالإحباط قد يقتل فيه رغبته فى المبادأة بعد ذلك إذا لم يستطيع السيطرة عليه فى وقت مبكر . إن الخطأ الذى يرتكبه الكبير لا تسامح فيه غالباً ومن ثم ينمى عنده الإحساس بعدم الأمن كلما استجاب لغوياً لموقف .

١٠ ـ العوامل العقلية :

من بين العوامل العقلية التى تؤثر على اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية التذكر والقدرة على التركيز والقدرة على التجريد . فالذاكرة عند الطفل أقصر مدى من الكبير . إنها ذاكرة قصيرة المدى كما يعبر عن ذلك فى علم النفس بـ short term memory (STM) بينما نجد ذاكرة الفرد عند تعلم اللغة الثانية ناضجة طويلة المدى long term memory (LTM) ومن ثم فإن أساليب استعادة الأشياء عنده قد تدعمت والقدرة على استرجاع المعلومات قد نمت بالممارسة وهذا بلا ريب مما يخدم عملية تعلم اللغة الثانية .

وبالنسبة للتركيز فإن تركيز الطفل فى الأشياء ضعيف وهو دوماً عرضة للتشتت فى الوقت الذى يستطيع الكبير فيه التحكم فى القدرة على التركيز وضبطه . وهذا أيضاً فى صالح متعلم اللغة الثانية .

وأخيراً فإن مستوى التجريد عند الطفل أقل من الكبير . إذ تتقيد لغته بما يحس به من العالم الخارجى فى الوقت الذى يستطيع الكبير فيه التعامل مع المجردات والانتقال من الخاص إلى العام . وهذا بالطبع يزيد من قدرة الفرد متعلم اللغة الثانية على القياس analogising والاستقراء induction وكلاهما مهم لتعلم اللغة الثانية .

١١ ـ التداخل اللغوى :

من أهم أوجه الخلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ما نسميه بالتداخل اللغوى . إن الطفل وهو يكتسب لغته الأولى إنما يكتسبها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب . وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية . إنه يتعلمها فى الوقت الذى يكون قد رسخت فى ذهنه للغة أنماط وتراكيب وتكونت لديه عادات فى ممارستها ، ولا شك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى . وهذه المشكلات اللغوية هى ما نسميه بالتداخلات اللغوية . وهى مما لا يعوق اكتساب اللغة الأولى فى الوقت الذى تعوق فيه تعلم اللغة الثانية .

من أجل هذا كله نلاحظ أن اكتساب اللغة الأولى عملية تتم فى وقت أقصر وبطريقة أيسر ، وبشكل أعمق وأدق من تعلم اللغة الثانية .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الظاهرة التى لاحظها الكاتب عند زيارته لعدد من بلدان العالم ؟ وما المشكلة فى ذلك ؟

٢ ـ بيِّن إلى أى مدى يختلف المحتوى اللغوى باختلاف مواقف تعلم اللغة .

٣ ـ اذكر أهم العوامل العقلية والوجدانية التى تسهم فى اكتساب اللغة وفى تعلمها .

٤ - ماذا يُقصد بالتداخل اللغوى ؟ وفى أى العمليتين يظهر ، فى اكتساب اللغة أم فى تعلمها ؟

٥ - ما موقع الخطأ اللغوى فى عمليتى اكتساب اللغة وتعلمها ؟

٦ - فى ضوء أوجه الخلاف السابقة بين اكتساب اللغة وتعلمها ، استنتج بعض العوامل التى تُسبِّب تفاوت مستوى إجادة اللغتين الأولى والثانية .

الوحدة رقم (١٧)
الفرق بين
تعليم اللغة الأولى وتعليم اللغة الثانية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُقابِل بين أهداف تعليم اللغة الأولى وأهداف تعليم اللغة الثانية .

٢ ـ أن يدرك العلاقة بين عناصر العملية التعليمية وكيف يؤثر كل منهما فى الآخر .

٣ ـ أن يقترح بعض أساليب التدريس التى يختلف فيها تعليم العربية كلغة أولى عن تعليمهاكلغة ثانية .

٤ ـ أن يستنتج أهم الفروق بين تعليم العربية فى بيئتها وتعليمها فى غير بيئتها .

٥ ـ أن يبتكر بعض الأساليب التى يوفر لزملائه فيهامعايشة أنماط الثقافة العربية .

ثانيا : المحتــوى

مقدمـــة :

بمثل ماهناك فروق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية فإن هناك فروقاً بين تعليم كل من اللغتين . وفيما يلى أهم هذه الفروق :

١ ـ الأهداف التربوية :

لما كانت دوافع تعلم اللغتين مختلفة ، هى داخلية فى لغة وخارجية فى أخرى وهى استراتيجية فى لغة وثانوية فى أخرى ، يصبح من اللازم أن تختلف أهداف تعلم اللغتين . إن تعليم اللغة العربية للأطفال العرب قبل دخولهم المدرسة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التى تستهدف إكساب الطفل مهارات التعبير عن نفسه والاتصال بغيره ، فإذا ما دخل مدرسته أخذ تعليم اللغة العربية أهدافاً أخرى لعل من أهمها تثبيت الأنماط اللغوية الصحيحة التى تعلمها ، وتصحيح مسار الخاطىء فيها ، خاصة وأننا نعانى من مشكلة ازدواجية اللغة أى العامية والفصحى ، ومن هذه الأهداف أيضاً خلق الصلة بين الطفل وبين الكلمة المطبوعة ، وتعليمه مهارات لغوية جديدة وأنماط لم يسبق له التعرض لها ، وتعريفه خصائص لغته ومميزاتها ، وإثراء مفرداته فيها ، وزيادة ثقافته عنها وعما يرتبط بها من مفاهيم .

وإذا كان تعليم اللغة الأولى شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية للأطفال فإن تعليم اللغة الثانية شكل من أشكال إعادة بناء الخبرة restructuring فالمفاهيم التى تَعلَّم لها ألفاظاً في لغته الأولى ، صارت لها ألفاظ أخرى . والنظام اللغوى الذي تعوده تغير بآخر . ومن ثم يختلف هدف تعليم اللغتين . إننا ونحن نعلِّم العربية للناطقين بغيرها لا نعلِّمهم إياها لنُنْشِهم فى تنشئتهم اجتماعياً ، وانما لنساعدهم على مسايرة الحياة الاجتماعية للناطقين بالعربية . . إن الدارس فى فصول تعليم العربية كلغة ثانية يأتى إلينا ولديه رصيد لغوى كبير وفَهْم لظواهر اللغة ومن ثم يقيس كل شىء بشىء ويربط كل ظاهرة لغوية بأخرى وعلى المعلم أن يدرك هذا وهو يعلم العربية له ، ومن الأخطاء الكبيرة التي يرتكبها بعض معلمى العربية كلغة ثانية تعليمهم العربية كلغة أولى بأهداف واحدة وأساليب متماثلة .

وإذا كان من بين أهداف تعليم العربية للطفل الغربى تزويده بالقدرة على الربط بين كلمات يسمعها فى الشارع وبين صورتها مكتوبة فمن أهداف تعليمنا العربية للناطقين بلغات أخرى تزويدهم بالقدرة على فهم الكلمات التى يسمعونها للمرة الأولى ، وعلى ألف نظام لغوى يختلف إلى حد كبير أو صغير عن نظام لغوى عاش به أمداً من الحياة .

٢ ـ طريقة التدريس :

يستلزم اختلاف الأهداف اختلافاً فى طريقة التدريس فإذا كان الطفل يتعلم لغة أهله بشكل تلقائى يستجيب فيه للمؤثرات اللغوية من حوله فالأجنبى يتعلم هذه اللغة بشكل مقصود وفى أوقات محدودة وبأسلوب يختلف فى كثير من الأمور عن أسلوب تعليمها للطفل . الطفل العربى يتعلم لغته بشكل غير رسمى ، والأجنبى يتعلمها بشكل رسمى منظم . ليس هذا فقط بل إن المهارات اللغوية تقدم لغير الناطقين بالعربية بطريقة تختلف عن تلك التى تقدم للناطقين بهذه اللغة . وسوف يرد حديث تفصيلى عن الفرق فى تدريس المهارات اللغوية بين تدريسها للناطقين بها وتدريسها للناطقين بلغات أخرى .

وجدير بالذكر أن المحتوى اللغوى ، والكتاب المقرر ، والوسائل المعنية وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية تختلف فى أهدافها ووظائفها ومكوناتها من لغة إلى أخرى ، فهى فى تعليم العربية كلغة أولى غيرها فى تعليم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ تدريس الثقافة :

إنَّ الطفل العربى وهو يتعلم لغة أهله لا يكتسب مهاراتها اللغوية فقط وإنما يعيش أيضاً ثقافاتهم . وهو معايشته للثقافة إنما يتشربها من غير جهد مقصود إلا فى حالات قليلة . إنه يمارس القيم والتقاليد بالطريقة التى يمارس بها أهله هذه القيم وتلك التقاليد . وهو فى ذلك كله يتلقى الأشياء من أصولها ويتعرف الثقافة من مصادرها دون وسيط

تعليمى أو موقف مصطنع . والأجنبى الذى يتعلم العربية يحرم عادة من هذه الميزة الكبيرة . إن النمط الشائع فى اكتساب اللغة الثانية كما سبق القول هو تعلم هذه اللغة فى مجتمع غير مجتمعها وفى بيئة غير بيئتها ، وفى ثقافة غريبة عنها . وهذا يستلزم من معلم اللغة العربية الناطقين بغيرها أن يبتكر من الوسائل والأساليب ما ينقل إلى أبناء هذه المجتمعات ثقافة هذه اللغة . والوسائل والأساليب التى يتم بواسطتها تدريس الثقافة العربية فى المجتمعات غير العربية هى فى أغلب الأحيان صناعة متكلفة . وهى بلا شك تختلف هدفاً وطريقة وتأثيراً عما هو طبيعى تلقائى .

٤ ـ أسلوب التقويم :

تمثل ما تختلف من أهداف تعليم اللغتين الأولى والثانية ويمثل ما يختلف نوع المحتوى اللغوى المقدم فى برامج هذين النوعين ويمثل ما تختلف طرق التدريس ويمثل ما يختلف تدريس المفاهيم الثقافية فإن المجالين يختلفان أيضاً من حيث أسلوب التقويم . فتصميم اختيار لقياس الإجادة اللغوية language proficiency للناطقين بالعربية يختلف بلا ريب عن مقياس للإجادة اللغوية عند الناطقين بلغات أخرى . إن طبيعة الاختيارين مختلفة وذلك لاختلاف المهارات المقيسة . ومن ثم لا يجوز تطبيق اختبار وُضِع أصلاً للناطقين بالعربية على عينة من الناطقين بلغات أخرى والعكس فى هذا المثال صحيح .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ وضِّح ، بلغتك الخاصة ، أهداف تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك .

٢ ـ ماذا يقصد الكاتب بقوله : إن تعليم اللغة الثانية شكل من أشكال إعادة بناء الخبرة ؟

٣ ـ يتبع بعض المعلمين فى تعليمهم العربية كلغة ثانية نفس خطوات تعليمها لها كلغة أولى . ما رأيك فى هذا ؟

٤ ـ بَيِّن إلى أى مدى يؤدى اختلاف أهداف تعليم اللغة إلى اختلاف كلٍ من طريقة التدريس وأساليب التقويم .

٥ ـ تؤثِّر البيئة المحيطة بالدارس على الطريقة التى يتعلم بها اللغة الثانية . كيف ذلك ؟

٦ ـ اقترح ثلاثة من أساليب التدريس التى يختلف فيها تعليم العربية كلغة أولى عن تعليمها كلغة ثانية .

الوحدة رقم (١٨)
العربية كلغة ثانية
تعلمها وتعليمها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك الفرق بين مفهومى تعلم اللغة وتعليمها .

٢ ـ أن يتعرف على المهارات اللغوية التى تدل على أن الطالب قد تعلم العربية .

٣ ـ أن يتعرف على المهارات اللغوية التى تستلزمها عملية تعليم العربية .

٤ ـ أن يصحح بعض المفاهيم السائدة بين زملائه حول تعلم اللغة أو تعليمها .

٥ ـ أن يقدِّر دور كل من المعلم والطالب في عملية التعلم وأهمية التكامل بينهما .

٦ ـ أن يناقش بعض خصائص التعليم الجيد للعربية مميزا إياها عن خصائص التعليم غير الجيد .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمــة :

فى مجال العربية كلغة ثانية يشيع مصطلحان هما : تعلم العربية كلغة ثانية وتعليم العربية كلغة ثانية . فما الفرق بينهما ؟

فى وحدة سابقة عرضنا لمفهوم التعلم وقلنا إنه تغير فى الأداء ناتج عن الممارسة والتدريب . وبيَّنا أن هناك فرقاً بين التعلم والتعليم . . إلا أننا لم نوضح أبعاد هذا الفرق خاصة فى مجال العربية كلغة ثانية .

وفى بداية الحديث نود أن نوضح أنه لا توجد علاقة تستلزم توفر الأمرين معاً التعليم والتعلم . فقد يحدث التعلم بدون جهد مقصود أو تحديد مسبق لأهداف سلوكية يسعى المتعلم لتحقيقها . وهنا نقول إن تعلماً قد حدث ولكننا لا نستطيع أن نقول إن تعليماً قد حدث . وقد يحدث العكس أى يبذل جهد مقصود لتحقيق أهداف سلوكية محددة سلفاً ولكن لا تتغير أشكال الأداء عن الطالب . ومن ثم نقول إن تعليماً قد حدث بالرغم من أن التعلم لم يحدث .

والآن ننتقل إلى ما يخص تعلم العربية وتعليمها كلغة ثانية . .

ماذا يقصد بتعلم العربية كلغة ثانية ؟

تعلم العربيـــة :

إن تعلم لغة ثانية يعنى أن يكون الفرد قادراً على استخدام لغة غير لغته الأولى التى تعلمها فى صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأم ، أى قادراً على فهم رموزها عند ما يستمع إليها . ومتمكناً من ممارستها كلاماً وقراءة وكتابة . وبعبارة أخرى نقول أن تعلم اللغة يتم على مستويين : أولهما استقبال هذه اللغة وثانيهما توظيف هذه اللغة . وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول : أن المتعلم الجيد للعربية كلغة ثانية هو ذلك الذى يصل ، بعد جهد يبذله فى تعلم هذه اللغة ، إلى المستوى الذى يمكِّنه من :

١ - **إلْف الأصوات العربية والتمييز بينها** : وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية فى ذاكرته . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على تعرف التمييز الصوتى كما يسميها كارول القدرة على الرموز الصوتية .

٢ ـ فَهْم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها : والعلاقات التى تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادراً على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينهما كما يسميها كارول بالحساسية النحوية .

٣ ـ استقراء القواعد العامة التى تحكم التعبير اللغوى : والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة ، والمعنى التقارب للكلمات المختلفة . إن لاستخدام الكلمات أسساً وقواعد فضلاً عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر . ومتعلم العربية الجيد هو الذى يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد وتعرف الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوى . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعاً بالقدرة على التعليل الاستقرائى عنه كارول .

٤ ـ إلْف الاستخدام الصحيح للغة فى سياقها الثقافى : أى أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية فى ثقافتها ، وأن يستخدمها استخداماً واعياً بالشكل الذى يستخدمها . إن تعلم العربية كلغة أجنبية لا يعنى مجرد حفظ المفردات وشكل قاموس واستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومتونها . إن الإطار الثقافى للغة العربية أمر ينبغى أن يعى الدارس أبعاده . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على إدراك العلاقة بين التعبير اللغوى ومحتواه الثقافى . وهذا ما يمكن تسميته بالحساسية للثقافات الأخرى .

وتعلم العربية كلغة ثانية لا يعنى أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط أو وعى كبير بتراكيبها فحسب ، وإنما يعنى القدرة على استخدام هذا كله استخداماً إيجابياً فى مواقف الحياة التى يتعرض الدارس لها فى لقائه بمتحدثى العربية أو فى اتصاله

بثقافتهم . ولعل أقصى ما يطمح إليه غير الناطقين باللغة العربية أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بها من حيث الاستخدام الواعى والتلقائى لعناصر اللغة فهماً وإفهاماً ، وهذا ما يوضح لنا الفرق بين مستويين من مستويات تعلم العربية كلغة ثانية ، يعبر كل منهما عن درجة من درجات الكفاءة فى استخدامها . أولهما يسمى بالكفاءة اللغوية وثانيهما يسمى بكفاءة الاتصال ، وقد تناولناهما بالتفصيل فى وحدة سابقة .

تعليم العربية :

ماذا نعنى بالتعليم فى هذه الدراسة ؟ المفهوم الذى نتبناه هنا لمصطلح التعليم هو أنه عملية إعادة بناء الخبرة restructuring التى يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم . . إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التى يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة .

التعليم فى ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك . إن هذا المفهوم قاصر نرفضه . . ذلك لما تحمله كلمة توصيل من دلالات تتعارض واتجاهات التربية الحديثة . فكلمة توصيل تعنى نشاطاً من طرف واحد هو المعلم غالباً . مما يفرض فى معظم الأحيان سلبية المتعلم والتوصيل أيضا يعنى وجود المعرفة عند طرف وغيابها عند آخر ، فضلاً عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات وحشو أذهان .

ولنذكر هنا تصور « برونر » Bruner لعملية التعليم . يقول برونر : « لتعلم إنساناً فى مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون فى أن نجعله يملأ عقله بالنتائج ، بل أن نعلمه أن يشارك فى العملية التى تجعل فى الإمكان ترسيخ المعرفة أو بناءها . إننا ندرس مادة لا لكى

ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه ولينظر فى المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك فى عملية تحصيل المعرفة . إن المعرفة عملية وليست ناتجاً » . (جابر عبد الحميد ٨ ص ٢٦٢) .

هذا من حيث مفهوم التعليم بشكل عام . أما مفهوم تعليم اللغة الثانية بشكل خاص فنقصد به : **أى نشاط مقصود يقوم به فرد ما لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذى أَلِفه وتعوَّد الاتصال به** . إنه بعبارة أخرى تعريض الطالب لموقف يتصل فيه بلغة غير لغته الأولى .

والآن : ماذا نفهم من هذا التعريف عند ما نتكلم عن تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

نفهم عدة أمور منها :

١ ـ إن تعليم العربية أكبر من مجرد حشو أذهان الطلّاب بمعلومات عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها . إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء :

- تنمية قدرات الطلاب العقلية واستثمار ما لديهم من طاقات التفكير والإبداع . . فاللغة عملية إبداعية فى المقام الأول .
- تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها .
- اكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة يشترك فيها الأداء الحركى بمثل ما تشترك العمليات النفسية الأخرى . . إنها بعبارة أخرى عملية نفس حركية psychomotor .

٢ ـ إن تعليم اللغة نشاط مقصود ينطلق القائم به من تصور مسبق للمهمة التى يقوم بها والأدوار التى يلعبها . ومن ثم يلزم القيام بها وضع خطة للعمل ذات أهداف محددة وإجراءات واضحة .

٣ - إن تعليم اللغة ليس جهداً ينفرد به شخص أمام آخر . . إنه إعادة بناء الخبرة وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم . . إنه جهد مشترك وعمل متكامل يحتاج من كل منهما جهداً . .

٤ - ليست الغاية من تعليم اللغة أن يزود المعلم الطالب بكل شيء وأن يصحب طلبه على امتداد المسيرة . فينتظر الطالب منه الرأى فى كل موقف والحل لكل مشكلة والإجابة عن كل سؤال .

إن المعلم الناجح هو الذى يساعد الطالب على أن يفكر بنفسه ولنفسه .

٥ - إن التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذى يُسهِّل عملية تعلمها ، بينما يعتبر التعليم غير جيد عندما يعوق هذه العملية أو يحدثها بأخطاء . .

٦ - إن أساسيات الموقف التعليمى واحدة بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات فمناهج الدراسة مختلفة ، وطرق التدريس متعددة ، والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة . . وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من شكل .

٧ - إن النتائج outcomes فى منطق تعليم اللغات والثقافات الأجنبية ليست كل شيء . . وإنما تكتسب الوسائل أهمية قدر ما تكتسبه الغايات . . ليست العبرة أن يلقن الطالب معلومات أو معارف . . وإنما المهَم أيضاً كيف تعلم هذه المعلومات والمعارف . . العملية process هدف من أهداف التعليم قدر ما إن الناتج product غايته . ولقد يتعدى المعلم قيماً أو يتخطّى مبادىء فى سبيل تنمية اتجاه معين نحو ثقافة معينة . وقد يستهزىء بثقافة ما فى سبيل تنمية اتجاهات الاحترام نحو ثقافة أخرى . ولقد يستنفد المعلم جهد الدارس ويقتصر قواه فى سبيل تعليمه قاعدة

من القواعد كان من الممكن أن تعلم بطريقة أسهل أو بأسلوب أيسر . . على المعلم إذن أن يسأل نفسه كلما أراد أن يعلم طالبه شيئاً : ما الطريقة التى تُعلِّم هذا الشىء دون تضحية بغيره أو خسارة لشىء آخر ؟

والآن . . ما أهداف تعليم العربية كلغة ثانية ؟

أهداف تعليم العربية :

يمكن تلخيص أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى ثلاث أهداف رئيسية هى :

١ ـ أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التى يمارسها بها الناطقون بهذه اللغة أو بصورة تقرب من ذلك . وفى ضوء المهارات اللغوية الأربع يمكن القول بأن تعليم العربية كلغة ثانية يستهدف ما يلى :

(ا)تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمعون إليها .

(ب) تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثاً معبراً فى المعنى ، سليماً فى الأداء .

(جـ) تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم .

(د) تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة .

٢ ـ أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات أصوات مفردات وتراكيب وففاهيم .

٣ ـ أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربى . والبيئة التى يعيش فيها والمجتمع الذى يتعامل معه .

تعليم العربية كلغة أجنبية إذن يعنى أن نعلم الطالب اللغة وأن نعلمه عن اللغة وأن يتعرف على ثقافتها .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ليس التعلم والتعليم عمليتين متلازمتين بشكل مطلق . كيف ذلك ؟

٢ ـ ماذا تعنى عند ما تصف زميلا لك بأنه يجيد العربية كلغة ثانية ؟

٣ ـ اشرح بلغتك الخاصة مفهوم التعليم عند برونر .

٤ ـ قارن بين تعريف عملية التعليم كما ورد فى هذه الوحدة وبعض التعريفات الأخرى التى قرأتها من قبل .

٥ ـ استخلص من تعريف عملية تعليم العربية كلغة ثانية خمساً من المهام التى يجب أن يقوم بها المعلم .

٦ ـ أعد النظر فى صفات التعليم الجيد للعربية مستنتجاً منها صفات التعليم غير الجيد .

٧ ـ ما الشروط التى ينبغى أن تتوفر حتى تتحقق صفات التعليم الجيد للعربية ؟

الباب الخامس

المنهج الدراسي

الوحدة رقم (١٩)
مفهـوم المنهج

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك العلاقة بين التعريف اللغوى والتعريف الاصطلاحى لكلمة منهج .
٢ ـ أن يتعرف على المفهوم القديم للمنهج .
٣ ـ أن يقدر قيمة المنهج كعنصر أساسى من عناصر العملية التعليمية .
٤ ـ أن يناقش بعض الآثار التى تترتب على الأخذ بهذا المفهوم .
٥ ـ أن يعرض ، بلغته الخاصة ، بعض التعريفات الحديثة للمنهج .
٦ ـ أن يميِّز بين التعريف القديم والحديث للمنهج .
٧ ـ أن يتفهم التعريف الإجرائى المقدم لمنهج تعليم العربية كلغة ثانية .
٨ ـ أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذا التعريف الإجرائى .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

المنهج curriculum عنصر أساسى من عناصر العملية التعليمية إن لم يكن صلبها . والسبب فى ذلك أنه يقدم تصوراً شاملاً لما ينبغى أن يقدم للطالب من معلومات وما يجب أن يكتسبه من مهارات وما يمكن أن ينمى لديه من قيم واتجاهات كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف

العامة للتربية ، ويقترح الخطوات التى تيسر للجتمع أن يبنى أفراده بالطريقة التى يريدها .

يصدق هذا الأمر على مختلف مجالات التربية وفروعها . فيمثل ما يصدق على تعليم الرياضيات mathematics فإنه يصدق على تعليم اللغات كما يصدق على غيرها من مجالات .

ولقد اختلط مفهوم المنهج فى أذهان الكثيرين . ولعل سبب ذلك تفاوت النظرة إلى أهداف التربية واختلاف الظروف التى ظهرت فيها كل محاولة لتعريف المنهج .

مفهوم المنهج لغة :

الأصل الثلاثى لكلمة منهج هو« نهج » ويقال نهج محمد الأمر « نهجاً » أى أبانه وأوضحه ، « ونهج الطريق » سلكه . والنهج « بسكون الهاء » أى الطريق الواضح « وطلب النهج » أى سلك الطريق الواضح .

المنهج إذن خطة لطريق واضح ينبغى أن يسلكه التربويون لتحقيق أهدافهم والصلة بين مفهوم المنهج لغة ومفهومه اصطلاحاً كبيرة وسوف نوضحها فى هذه الوحدة . إلا أن الذى ينبغى أن نقف عليه أولا هو الفرق بين مفهومين للمنهج أحدهما قديم والآخر حديث .

المفهوم القديم للمنهج :

كان يقصد بالمنهج قديماً المقرر الدراسى syllabus الذى يقدم للطلاب فى مادة معينة فهناك مقرر للجغرافيا وهناك آخر للتاريخ وثالث للرياضيات ورابع للغة . . وهكذا . ولقد ترتب على الأخذ بهذا المفهوم فترة طويلة من الزمن عدة أمور من أهمها :

- توجيه العناية إلى النشاط العقلى والجانب المعرفى فقط دون اهتمام بباقى مجالات النحو .

- الفصل بين المواد الدراسية بعضها وبعض .
- قصر مهمة المعلم على تلقين المعلومات وقيامه بالدور الأكبر فى العملية التعليمية إذ هى فى ضوء هذا المفهوم كلغة ثانية يقتصر الأمر على تزويد الطالب بمجموعة من المعارف والمعلومات الخاصة باللغة والتى يقدمها المعلم فى حصة معينة مستقلا بذلك عن المواد الأخرى .

منهج تعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء هذا المفهوم القديم للمنهج ، يضيق مجاله وتقيد حدوده ويفصل عن غيره من المناهج ، أى المقررات الدراسية الأخرى . .

المفهوم الواسع للمنهج :

فى النصف الثانى من هذا القرن تغيرت النظرة إلى التربية وتطورت وظيفتها حتى صارت العمل على تعديل السلوك وتنشئة الأفراد تنشئة متكاملة تعدهم بها لأداء أدوارهم فى المجتمع . لم يعد الأمر إذن مجرد تلقين كمية من المعلومات . . ولم تعد النظرة للإنسان على أنه مزود بكلمات منفصلة لا رابط بينها فالإنسان كل متكامل تتعدد فيه القدرات وتتنوع الحاجات . . ومن هنا أصبح من اللازم إعادة النظر فى مفهوم المنهج . فاتسع حتى شمل كل ما تقدم المدرسة من خبرات فى شكل منظم . . ولقد قدم للمنهج بمفهومه الواسع عدة تعريفات نذكر بعضها : (١)

- المنهج سلسلة من الأشياء التى ينبغى على الأطفال والبالغين القيام بها واكتساب خبراتها عن طريق تطوير القدرة على أداء الأعمال بصورة جيدة تؤثر بالتالى على مجريات حياتهم فى مرحلة الكهولة .

---

(١) وردت هذه التعريفات فى كتب كثيرة حول المناهج الدراسية ، ويوصى بالرجوع إليها لطلب المزيد : عبد اللطيف فؤاد ابراهيم (٢٧) ، محمد عزت عبد الموجود وآخرون (٤٢) ، جودت أحمد سعادة (٩) ، الدمرداش سرحان (١٠) محمد صلاح الدين مجاور وفتحى الديب (٤١) ، فوزى طه ورجب الكلزة (٣٧) .

- جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التى يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية .
- أوجه النشاط المقصودة التى تمد من مسئولية المدرسة خارج نطاق الدراسة حتى تقابل حاجات الفرد الاجتماعية والنفسية .
- مجموع الخبرات وأوجه النشاط التى تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل فى سلوكهم ويؤدى إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذى هو الهدف الأسمى للتربية .
- تنظيم معين لمقررات دراسية حسب هدفها مثل مناهج الاعداد للجامعة ومناهج الإعداد للحياة والعمل .
- الخبرات التى يدرسها الطلاب داخل المدرسة وخارجها . experience in and out the school
- جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقاً لرسالتها الكبرى فى بناء البشر ووفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً.

وواضح أن كثيراً من هذه التعريفات واسع إلى الدرجة التى تقلل الفائدة العملية منه . فماذا نقصد بقولنا : جميع الخبرات . . ؟ جميع ما تقدمه المدرسة ؟ وما حدود هذا الجميع ؟ وكيف تقدمه ؟ ليس من خلال خطة ؟ ألا يوجد تنظيم لهذا كله ؟ ثم إن تعريف المنهج بأنه مجموع الخبرات يحدث لبساً بين مفهوم المنهج ومفهوم المحتوى content فإذا كان المنهج هو مجموع الخبرات فما يعنى المحتوى ؟

التعريفات السابقة إذن فيها كثير من العمومية ، كما أنها تفتقر إلى الإجرائية التى تيسر للقارىء أن يضع تصوراً عملياً للمنهج .

نحو تعريف إجرائى لمنهج تعليم العربية :

والتعريف الإجرائى operational definition الذى نقترحه للمنهج فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية هو : يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثانية تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية cognitive والوجدانية affective والنفس الحركية psychomotor التى تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التى تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمى أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد .

ويتميز هذا التعريف بما يلى :

١ ـ أخذه بمبدأ التنظيم . والنظر إلى المنهج على أنه ينظم فيه تسليم بمبدأ التخطيط واعتبار المنهج تنظيماً فرعياً لتنظيم أكبر . .

٢ ـ تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج . فالمنهج فى ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات ، لأن الخبرات هى المحتوى . والنهج ليس الأهداف كما أنه ليس الطريقة وليس التقويم أيضاً . فهذه عناصر المنهج ومكوناته ولا تمثل ، وهى منفردة مفهوم المنهج .

٣ ـ نظرته الشاملة إلى العملية التعليمية . . فتعليم اللغة العربية فى ضوء هذا النهج ليس قاصراً على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية وإنما هو أيضاً تمكينهم من اكتساب مهارتها . .

٤ ـ تحديد لوظيفة اللغة بأنها تحقيق الاتصال بين الناس وهو هنا يختلف عن المناهج التى تحدد وظيفة اللغة فى قراءة التراث . .

٥ ـ تحديده لجهة المسئولية فى تعليم اللغة . وهى هنا أى معهد علمى يضع الخطة ويشرف على تنفيذها سواء داخل جدران المعهد أو خارجه .

ليس معنى هذا قصر عملية التعلم على المعهد العلمى وإنما معناه تولية مسئولية الإعداد والتخطيط والإشراف على التنفيذ بشكل عام . ولقد يقول البعض أن هناك برامج لتعليم اللغات لا تعتمد على معهد علمى قدر ما تعتمد على الفرد نفسه فهناك تعليم مبرمج programmed instruction وهناك حقائب تعليمية learning packages وهنـاك تعليم إفرادى individualized instruction وهناك غير ذلك من المفاهيم التربوية التى تسند إلى الفرد مهمة التعليم والتعلم وهذا القول وإن كان صحيحاً إلا أنه أغفل حقيقة هامة وهى أن إعداد المواد التعليمية التى تدور حولها هذه الأساليب من اختصاص الفرد المتعلم . . إنه أمر تتولاه مؤسسة تعليمية . . إنها هى التى تختار له مادة التعلم وتنظمها له وتقسمها إلى مراحل ولكل مرحلة هدف . . وتُعِد له البرامج والحقائب وغير ذلك من أساليب يستعين بها الفرد كى يعلم نفسه بنفسه . .

٦ - النظرة إلى المنهج على أنه وسيلة لا غاية . . إن الطالب لا يحضر إلى المعهد العلمى إزجاء لوقت الفراغ أو رغبة فى مجرد لقاء لأصحاب . . إنه يحضر لأنه يريد أن يتعلم وقد أخذ المعهد على عاتقه مسئولية تعليمه . والمنهج وسيلة لتحقيق هذه المسئولية وليس مجرد غاية نقف عندها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - وضح المقصود بهذه العبارة : المنهج عنصر أساسى من عناصر العملية التعلَيمية .

٢ - ابحث عن معنى كلمة منهج فى أحد القواميس العربية واشرحه بلغتك الخاصة .

٣ ـ ماذا كان يقصد بالمنهج قديماً ؟ وإلى أى مدى يسود هذا المفهوم فى بلدك الآن ؟

٤ ـ ما الآثار التى ترتبت على سيادة هذا المفهوم فترة من الزمن ؟

٥ ـ اذكر بعض التعريفات الحديثة للمنهج .

٦ ـ استنتج بعض أوجه التشابه والاختلاف بين هذه التعريفات .

٧ ـ ناقش بلغتك الخاصة أبعاد المفهوم الإجرائى لمنهج تعليم العربية والذى قدم فى هذه الوحدة .

٨ ـ اعد النظر فى أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك وبين مدى انطباق التعريف الإجرائى السابق عليه .

٩ ـ ما الآثار التى تترتب على الأخذ بهذا المفهوم الإجرائى ؟

الوحدة رقم (٢٠)
المنـهج نظام

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على مفهوم النظام وأصل استخدامه فى التربية .
٢ ـ أن يدرك مفهوم المنهج كنظام أساسى وكنظام فرعى .
٣ ـ أن يقدر قيمة النظرة الشاملة للمنهج فى علاقاته بغيره من النظم . .
٤ ـ أن يناقش بلغته الخاصة نموذج هيلدا تابا لعناصر المنهج .
٥ ـ أن يحلل العلاقة بين منهج تعليم العربية كلغة ثانية فى بلده وبين النظم الأخرى .
٦ ـ أن يذكر بعض فوائد النظرة إلى المنهج كنظام .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

فى الوحدة السابقة عرضنا لمفهوم المنهج وبيَّنا أنه تنظيم . . والتنظيم يعنى وجود خطة عامة تنظم مجموعة من العناصر التى ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً يؤثر كل منها فى الآخر ويتأثر به .

المنهج إذن نظام systemوقبولنا لهذا التصور يعنى أن المنهج شأن أى نظام آخر له مكوناته التى يعتمد عليها . . والأنظمة الفرعية التى تندرج تحته . كما أنه نفسه نظام فرعى لنظام كل أكبر والنظام كما نعلم

شبكة من العلاقات بين مدخلات inputs ومخرجات outputs ولكى نفهم هذا . . ينبغى أن نقف أولا على فكرة النظام .

مفهوم النظام :

يوضح الدمرداش سرحان فكرة النظام . مبيناً أصل استخدامها ومصدر اقتباسها للمجال التربوى فيقول :

إن مصطلح « نظام » من المصطلحات الحديثة فى التربية . وقد استعارت التربية هذا المصطلح من العلوم البيولوجية التى تهتم بدراسة النظم أو الأجهزة التى يتكون منها جسم الكائن الحى ويطلق على كل منها اسم « جهاز » أو نظام .

فهنا لك النظام الهضمى والنظام الدورى والنظام النفسى والنظام الإخراجى والنظام العصبى وغيرها من الأجهزة والنظم داخل جسم الإنسان وغيره من الكائنات الحية . والأساس فى مصطلح النظام أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التى ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً بحيث يؤثر كل منها فى غيره ويتأثر به . فالجهاز الدورى على سبيل المثال لا يتكون من القلب والأوردة والشرايين فحسب وإنما يكون نظاماً بقدر ما بين هذه المكونات من علاقات وثيقة تمكن الجهاز أو النظام من أداء وظيفته على أتم وجه ممكن .

وهناك مستويات للنظم . فكل نظام أو جهاز من أجهزة الجسم يكون نظاماً فى ذاته وهو فى نفس الوقت جزء من نظام أكبر هو جسم الإنسان فجسم الإنسان على هذا النحو يتضمن مجموعة من الأجهزة المتساندة المتعاونة التى تتفاعل مع بعضها البعض وتؤدى وظائف الحياة . والإنسان نفسه جزء من نظام أكبر هو المجتمع والمجتمع جزء من نظام أكبر هو البيئة أو الكون الذى تترابط مكوناته وتتوحد مساراته . » (الدمرداش عبد المجيد سرحان ، ١٠ ص ص ١٩/ ٢٠) .

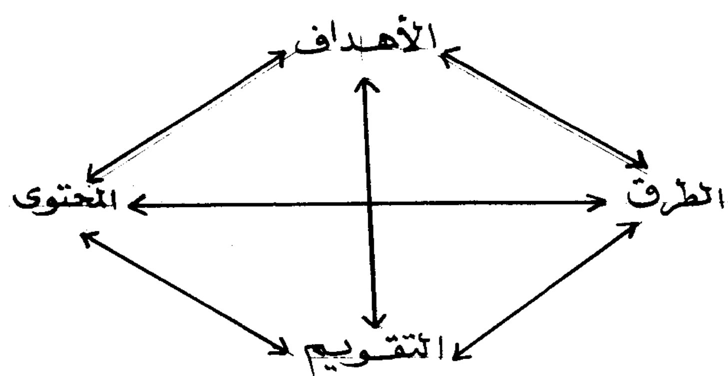
عناصر المنهج :

نظرتنا إلى المنهج كنظام تتطلب منا أن نقف على عناصره ونحدد العلاقات القائمة بينها .

ولقد طرح تايلر (Tyler, 99, p : 1)فى نموذجه الشهير أربعة أسئلة :

- ما الأهداف التربوية التى ينبغى أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟
- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة ؟
- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت ؟

هذه المكونات الأربعة هى التى أعادت « هيلدا تابا » صياغتها وقدمتها فى شكل تخطيطى يبين أوجه التأثر بين بعضها وبعض (Taba, H. 95, p : 425) .



هذه المكونات التى تمثل عناصر المنهج ، كما يتضح من أسئلة تايلر ومن نموذج هيلدا تابا أربعة هى :

- الأهداف objectives
- المحتوى content
- الطريقة method
- التقويم evaluation

والعلاقات بين هذه المكونات واضحة . فالأهداف عند ما تتحدد تكون أساساً لاختيار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه . وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتى إلى التقويم . والتقويم ليس قاصراً على عنصر دون آخر ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهج فهناك تقويم للأهداف وهناك تقويم للطريقة وتقويم ثالث للمحتوى بل إن إجراءات التقويم نفسها تخضع للتقويم والاختبارات نفسها تختبر وهذا ما يسمى باختبار الاختبارات testing the tests فندرس خصائصها ونحدد مدى قدرتها على تحقيق أهدافها .

تطبيقات مفهوم النظام :

ويفيدنا تصور المنهج كنظام فى عدة أمور ، منها أننا ننظر إلى مشكلة المنهج فى كليتها وفى سياقها الصحيح ، فلا نغفل عن انتمائه لكل أكبر يتأثر بكل ما فيه من متغيرات فلا نحمله كافة أوزارنا ، ولا نعزى إليه وحده أسباب قصور التربية عندنا . إن علينا ، ونحن نعد منهجاً دراسياً أو نقومه ، أن ننظر إلى القوى المختلفة ذات التأثير فيه . فهناك عوامل تربوية واجتماعية كثيرة تحول دون ترجمة المفهوم الواسع للمنهج إلى عمل . وهناك فضلاً عن ذلك متغيرات خاصة بالطالب يصعب التنبؤ بها أو ضبطها أحياناً .

وبمثل ما ننظر إلى القوى والعوامل التى تؤثر على المنهج ، إعداداً أو تنفيذاً فإن علينا أن ننظر للعلاقة بين كل نظام فرعى وآخر . فالتعليم عملية متصلة الحلقات لا ينفصل فيها التعليم الابتدائى عن الثانوي . . وبدورهما لا ينفصلان عن التعليم الجامعى . . ثم إن علينا أن ننظر فى مكونات المنهج كنظام بذاته . فترى العلاقة بين كل مكون وآخر .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - ماذا يُقصد بالنظام فى هذه الوحدة ؟

٢ - كيف أوضحت الوحدة العلاقة بين مفهوم النظام فى العلوم البيولوجية والعلوم التربوية ؟

٣ - وضح العلاقة بين مكونات المنهج كما وردت فى نموذج هيلدا تابا .

٤ - ما الآثار التى تترتب على عدم النظر إلى المنهج كنظام ؟

٥ - تأمل فى المنهج التربوى الذى تدرسه الآن ، وحلل العلاقة بين مكوناته .

٦ - يمكن أن يكون المنهج نظاماً أساسياً ونظاماً فرعياً فى وقت واحد . كيف ذلك ؟
طبق على منهج تعليم العربية الذى درسته .

الْبَابُ السَّادِسُ

الأُسُسُ اللُّغَوِيَّة لِلْمَنْهَجِ .

الوحدة رقم (٢١)
مفهوم اللغة وتطبيقاته

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقابل بين بعض تعريفات اللغة وبعض ، مبيناً خصائص كل منها .

٢ ـ أن يُلِم بالمقومات الأساسية العامة للغة .

٣ ـ أن يقدِّر أهمية التعريف العلمى الدقيق للمفاهيم .

٤ ـ أن يترجم بعض خصائص اللغة إلى إجراءات تدريسية .

٥ ـ أن يدرك العلاقة بين اللغة كظاهرة فردية واللغة كظاهرة اجتماعية .

٦ ـ أن يتقبل الوظيفة الاتصالية للغة .

ثانيا : المحتــوى

تعريف اللغة :

للغة تعريفات كثيرة ، لا محل لأسباب القول فيها . إلا أن التعريف الذى نقبله للغة هو : **أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التى يحكمها نظام معين والتى يتعارف أفراد مجتمع ذى ثقافة معينة على دلالاتها ، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض** . وفى ضوء هذا التعريف يتبين أن للغة مقومات أساسية تفرض نفسها عند التفكير فى طريقة تعليمها . ولنتناول أهم هذه المقومات بالمناقشة .

الرمزية :

يقصد بالرمز الإشارة ، إن الرمز يعنى التعبير عن شيء ذى دلالة محددة يتفق الناس عليها . ومن ثم فالرمز نسبى ، وإن توافرت بعض الرموز التى يتفق الناس على دلالاتها فى مختلف المجتمعات وعلى مدى العصور . واللفظ رمز يدل على شيء معين . قد يدل على شيء محسوس وقد يدل على شيء مجرد . ومن ثم يلعب السياق دوراً فى تحديد نوع الرمز المستخدم خاصة فى المفردات التى تستخدم فى المجالين . ولنقرأ هاتين الجملتين :

- يخفض الطائر جناحه .
- واخفض لهما جناح الذل من الرحمة .

فى هاتين الجملتين تستخدم كلمة « جناح » فى سياقين مختلفين . أولهما محسوس وثانيهما مجرد ، ولا شك أننا فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبتدئين ينبغى أن نبدأ بالمحسوس الذى يمكن إدراكه متدرجين إلى المجرد الذى يستغرق من عقل الإنسان وقتاً لكى يدركه . معنى هذا أن تدور المادة التعليمية خاصة فى المراحل الأولى لتعلم اللغة حول أشياء محسوسة تحبط بالدارس ولا تعرضه لصعوبتين صعوبة نطق الكلمة الجديدة ، وصعوبة إدراك معناها .

الصوتيـــة :

اللغة أساساً نظام صوتى ، وما اخترع الإنسان الكتابة إلا فى مراحل متأخرة من عمر الإنسانية وذلك عندما اتسع نطاق المكان وتباعد مدى الزمان . فاضطر الإنسان إلى تسجيل ما عنده من أفكار بغية توصيلها للقاطنين فى أماكن بعيدة (المكان) أو القادمين بعده (الزمان) . والجانب الصوتى هنا يعنى أن ثمة متحدثاً ومستمعاً . والحديث والاستماع من أهم مهارات اللغة . ولذلك ينبغى أن تحظى هاتان المهارتان بعناية خاصة فى برامج تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها . إن الترتيب الطبيعى لاكتساب المهارات اللغوية يتلخص فى البدء بالاستماع فالكلام ثم القراءة فالكتابة . ومن ثم ندرك خطأ الذين يبدأون بتعليم الدارسين القراءة قبل إسماعهم اللغة وتدريبهم على نطق أصواتها . إن الكتابة تسجيل للرموز الصوتية وقد يكون التسجيل لهذه الرموز دقيقاً وقد يكون غير ذلك . ولا شك أن القراءة الجيدة للغة تعتمد على الدقيق لنطق أصواتها والتمييز بين حروفها وكلماتها .

هذا وينبغى ألا نغفل حاجة المتكلم لاستخدام اللغة فى الاتصال بأهلها . . ولا شك أن حلقة الاتصال بين فردين تكمل إلى حد ما أن توافر لدى كل منهما القدرة على الفهم والإفهام .

من أجل هذا كله تنشأ الدعوة إلى تخصص الأشهر الأولى فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتدريس مهارتى الاستماع والكلام ، ثم الانتقال إلى غيرهما من المهارات كلما اتسع مدى التعلم ونمت قدرات الدارسين .

النظـــام :

النظام هو القواعد التى يسير عليها العمل ، والأسس التى يتم فى ضوئها ضبط الأشياء . والنظام فى اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف وتوالى الأصوات وتركيب الجمل . إنه لا يعنى قواعدها النحوية فحسب بل يعنى مختلف القواعد التى تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتاً وحروفاومقترحات وتراكيب . فللنحو قواعد وللصرف قواعد وللإملاء قواعد وللخط قواعد . . ولغير ذلك من العناصر اللغوية ومهاراتها قواعد وأصول .

وتعليم نظام اللغة يأخذ أحد طريقين : أولهما مباشر وثانيهما غير مباشر . ويتمثل الطريق المباشر فى تخصيص دروس يتم فيها شرح قواعد اللغة . أما الطريق غير المباشر فيتمثل فى تقديم نماذج أدبية

ولغوية جيدة يحفظها الدارس ويستطيع من خلالها تعرف نظام اللغة وتذوق أساليبها . والطريق الثانى أولى بالاتباع فى المراحل الأولى من تعلم اللغة ، على أن يرجأ اللجوء إلى الطريق الأول لوقت متأخر يستطيع الدارس فيه استيعاب القواعد واستنتاجها من بين النصوص وتطبيقها فى مجالات استخدام اللغة . ولعلنا بذلك ندرك خطأ المناهج التى تخصص للدارسين فى أول عهدهم بتعلم اللغة حصة للنحو وأخرى للصرف وثالثة لقواعد الإملاء . . الخ وفى مقابل ذلك تدرك قيمة تحفيظ الدارسين بعض آيات القرآن الكريم وإسماعهم تلاوته وتقديم نماذج جيدة من الجمل والتراكيب العربية ذات الاستخدام الحى والمباشر عند الدارسين ، إن من شأن هذه النماذج كلها أن تساعد الدارس على أن يألف نظام اللغة ويتذوق أساليب الكتابة فيها .

العرفيــة :

اللغة تراث تلقيناه جيلا بعد جيل . وقد نجد لبعض الظواهر اللغوية تعليلاً وقد لا نجد . والمطلوب هنا ألا يتعرض المعلم بالتفصيل لتلك الظواهر خشية أن يجد نفسه فى موقف يعجز فيه عن التعليل . إن محور اهتمامنا هو تعليم اللغة وليس الحديث عن فلسفتها أو ظواهرها اللغوية . إن من الجدير بنا أن ننأى بالدارسين خاصة فى المراحل الأولى من تعلم اللغة عن التعرض للخلافات بين الآراء أو التعليلات التى قد يقبل العقل بعضها وقد يرفضها .

الثقافــة :

العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من أن نتكلم عنها فى هذا المجال الضيق . . إن اللغة باختصار هى وعاء الثقافة ومن أقدر الوسائل على نقلها من شعب إلى شعب ومن جيل لآخر . ومعلم اللغة الجيد هو ذلك الذى يعرف الدلالات الثقافية التى تكمن وراء الاستخدام اللغوى فى المواقف المختلفة . وتعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها يتطلب الإلمام بالثقافة الإسلامية . إن اللغة العربية والثقافة الإسلامية يسيران يداً بيد ، ومن المتعذر إن لم يكن من المستحيل فصل أحدهما عن الآخر . . وتعليم الثقافة العربية الإسلامية يأخذ أيضاً أحد طريقين . أولهما مباشر وذلك بتخصيص وقت تدرس فيه الثقافة سواء بالعربية أم بغيرها . وثانيهما غير مباشر وذلك بالإشارة إلى الدلالات الثقافية التى تنطوى عليها اللغة العربية من مفردات أو تراكيب .

الاتصـــال :

الاتصال هنا يعنى أن يكون الإنسان قادراً على أن ينقل أفكاره للآخرين وأن يفهم أفكارهم . للغة إذن وظيفتان هما الفهم والإفهام . . ومن المعروف أن لكل منا غرضاً من تعلم لغة أجنبية معينة . والبرنامج الجيد هو ذلك الذى يشبع رغبات الدارسين ويحقق مطالبهم من تعلم هذه اللغة . ومن ثم ينبغى قبل البدء فى تعليم اللغة العربية لجمهور معين أن نتعرف أهدافه من تعلم هذه اللغة والمواقف العامة والخاصة التى يرغبون فى الاتصال بمتحدثى اللغة من خلالها . . إن ذلك من شأنه أن يستثير دوافع الدارسين لتعليم اللغة . ويستحث خطاهم نحو إجادتها ، ويجعل من هذا كله خبرة طيبة يسترخصون فى سبيلها الجيد والوقت .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر ثلاثة تعريفات للغة من بين ما درسته . مبيناً خصائص كل منها .

٢ ـ ناقش بلغتك الخاصة ثلاثة من المقومات الأساسية للغة كما ورد فى هذه الوحدة .

٣ ـ اللغة فى أساسها نظام صوتى . تفرض هذه الحقيقة على المعلم مسئوليات معينة عند تعليم العربية كلغة ثانية . اذكر أهم هذه المسئوليات .

٤ ـ ماذا يقصد بالنظام فى هذه الوحدة ؟ وكيف يمكن تعريف الطلاب بالمستوى المبتدىء بنظام اللغة العربية ؟

٥ ـ كيف أبرزت هذه الوحدة العلاقة بين اللغة والثقافة ؟

٦ ـ بيِّن إلى أى مدى يدرك معلمو العربية فى بلدك الوظيفة الاتصالية للغة .

الوحدة رقم (٢٢)
من خصائص اللغة العربية

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على أهم ما يميز العربية من خصائص .

٢ ـ أن يناقش بعض المجالات التى يمكن أن يستفيد فيها معلم العربية بمعرفته بخصائصها .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة ما يبذله من جهد فى سبيل تعلم العربية فى ضوء دراسته لخصائصها .

٤ ـ أن يستنتج بعض الصعوبات التى تواجه الطلاب عند تعلم العربية كلغة ثانية فى ضوء معرفته لخصائصها .

٥ ـ أن يذكر خمسة فروق بين خصائص العربية وخصائص لغته الأولى .

٦ ـ أن يبتكر بعض الأساليب التى يراعى بها المعلم خصائص العربية عند تدريسه لها كلغة ثانية .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

من ألزم متطلبات العمل لمعلم اللغة الثانية أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات . . فهذا من شأنه أن يساعده :

١ ـ على تقديم المادة اللغوية المناسبة .

٢ ـ على تعرف مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللغة لأبناء لغته .

٣ ـ على إجراء دراسات حول التقابل اللغوى بين هذه اللغة وغيرها من لغات .

٤ ـ على توضيح نظام اللغة وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى .

٥ ـ على فهم الظواهر اللغوية المختلفة التى يتحير أمامها .

ومع ضرورة إلمامه بنظام اللغة الثانية إلا أنه غير مطالب بشغل الدارسين به خاصة فى المستويات المبتدئة . فمستواهم اللغوى لا يسمح بذلك فضلاً عن حاجتهم لتعليم كيفية استخدام اللغة وليس فلسفة نظامها . .

من هنا رأينا أن نقدم موجزاً لأهم خصائص العربية أخذاً فى الاعتبار أن تفصيل الحديث اللغوى ليس من مسئوليات هذا الكتاب ولمن شاء المزيد فعليه الرجوع إلى كتب اللغة .

والحديث عن خصائص العربية لا يعنى أنها تنفرد بهذه الخصائص . ولكن المقصود هنا أن هذه الخصائص تظهر فى العربية بصورة متميزة ، وأنها تجتمع فى لغة واحدة . وفيما يلى أهم خصائص اللغة العربية أنها[1] :

١ ـ لغة اشتقاق :

تنقسم معظم لغات العالم إلى ثلاثة أقسام : لغات تصريفية (أى

---

(١) يتوجه الكاتب بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور تمام حسان العميد السابق لكلية دار العلوم جامعة القاهرة ، وعضو مجمع اللغة العربية بها ورئيس قسم التخصص التربوى بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى على تزويده الكاتب بعناصر هذه الوحدة ومراجعتها .

تشتق من الكلمة الواحدة عدة كلمات) مثل العربية . ولغات اشتقاقية (أى تعتمد على السوابق prefixes واللواحق suffixes والدواخل infexes) مثل الإنجليزية . ولغات عازلة (أى أن الجزء فيها لا يتغير) مثل الصينية . والملاحظ أن هذه الظواهر الثلاث تتواجد بنسب مختلفة فى معظم لغات العالم ومن بينها العربية . إلا أن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحاً فى العربية . والاشتقاق معناه أن للكلمة ثلاثة أصول (جذر stem) ، وأنها تتمثل فى عائلة من الكلمات بعضها أفعال ، وبعضها أسماء وبعضها صفات . ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات . فمن الأصل « كتب » يمكن أن نصوغ الكلمات الآتية : يكتب / اكتب / كاتب / مكتوب / تكاتب / مكاتبة / مكتب . . الخ .

والاشتقاق نوعان : قياسى وغير قياسى ولا محل هنا لتفصيل القول فيهما .

٢ - لغة غنية بأصواتها :

يقول العقاد ، رحمه الله ، فى ذلك « ليست الأبجدية العربية أوفر عدداً من الأبجديات فى اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية ، فإن اللغة الرومية ، مثلا ، تبلغ عدة حروفها خمسة وثلاثين حرفاً . وقد تزيد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها . ولكنها على هذه الزيادة فى حروفها . لا تبلغ مبلغ اللغة العربية فى الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية لأن كثيراً من هذه الحروف الزائدة إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد ، أو هو حرف واحد من مخرج صوتى واحد تتغير قوة الضغط عليه » (عباس محمود العقاد ، ٢٤ ، ص ص ٩/٨) .

٣ - لغة صيغ :

بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة .

ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد . فكلمة « سمع » يمكن أن نبنى منها : اسم فاعل (سامع) واسم مفعول (مسموع) واسم زمان أو مكان (مسمع) واسم آلة (سماع وسماعة) وصيغة مبالغة (سميع وسماع) .

٤ ـ لغة تصريف : conjugation

وفى العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل فكلمة « ميزان » كان حقها أن تكون « موزان » فتغيرت وصارت « ميزان » تجنبا للثقل .

٥ ـ لغة اعراب : inflection

الإعراب أساس المعنى . ويقصد بالإعراب أن للغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها . وهذا مما يساعد على دقة الفهم . ولننظر في الجملتين التاليتين لنرى مدى تأثير الإعراب في تغيير المعنى :

ـ نحن العرب نكرم الضيف / نحن العرب نكرم الضيف .

ـ ما أحسن زيد / ما أحسن زيدا .

٦ ـ لغة متنوعة الرتب : word order

تتنوع الرتب فى العربية بين الحفظ وعدمه ، فهناك رتب محفوظة وترتبط بالكلمات المبنية مثل حروف الجر والاستفهام وأسماء الموصول . . الخ .

فاسم الموصول مثلا يجب أن يسبق الصلة . وهناك رتب غير محفوظة . فعلى سبيل المثال يجوز للخبر أن يتقدم على المبتدأ (فى البيت رجل) والمفعول به على الفاعل (إنما يخشى الله من عباده العلماء) . وبالمقارنة بلغات أخرى نجد الرتبة فى الإنجليزية محفوظة تماماً .

٧ ـ لغة إسنادها ملحوظ لا ملفوظ :

لننظر فى هاتين الجملتين :

- هذا طالب This is a student
- فى البيت رجل There is a man in the house

يلاحظ أن الإسناد في الإنجليزية يقوم على فعل مساعد (verb to be) بينما يقوم الإسناد في العربية على القرائن اللفظية . verbial cues

٨ ـ لغة غنية فى التعبير :

لا يقصد بذلك تزايد مترادفاتها وإنما نقصد أن حرية الرتبة أعطت اللغة العربية غنى فى التعبير فمن الممكن أن نقول :

زيد فى الدار / فى الدار زيد

ومن الممكن تحويل الجملة الفعلية إلى إسمية :

حضر الأستاذ / الأستاذ حضر

هذا مع إدراكنا للتفاوت الدقيق بين التعبيرين .

٩ ـ لغة متنوعة أساليب الجمل :

إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة . فهناك الجملة الإسمية والجملة الفعلية وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية . وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية . . وغير ذلك من أنماط الجمل التى تتميز العربية بسعتها .

١٠ ـ لغة تتميز بظاهرة النقل :

تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات والجمل . فالمعنى الواحد يمكن التعبير عنه بصيغة ثم يعبر عنه بصيغة أخرى . فالمعنى الذى يعبرعنه بفعل الأمر يمكن التعبير عنه أيضاً بالمصدر . فقد نقول : ضربا زيدا . ونقصد به : اضرب زيدا . وقد يأتى المصدر حالا مثل : جاء الطفل حبوا . .

١١ ـ لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية :

إن الزمن النحوى يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة . فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن . فنقرأ قوله تعالى . إن كنت قلته . كما يمكن أن نقول : كاد يفعل . ظل يفعل . . الخ .

١٢ ـ لغة غنية بالظواهر الموقعة :

فى اللغة العربية قد تطرأ على الكلمات تغيرات حسب موقعها . فضمير الغائب (الهاء) قد يأتى مكسوراً فى (به) وقد يأتى مضموماً فى (له) . وفعل الأمر « اكتب » قد تأتى مكسورة باؤه عندما ننطقها فى الجملة الآتية : اكتب الدرس .

١٣ ـ لغة تتعدد أسس نحوها :

إن العربية لغة يقوم نحوها على أسس من الأصوات والصرف والمعجم والمعنى السياقى . فالأصوات تنتمى إلى الإعراب والصرف إلى المطابقة والبنية والأداة ، والسياق إلى الربط والرتبة والتضام .

١٤ ـ لغة تزاحمها العامية :

تشترك لغات العالم فى هذه الظاهرة إلا أن العربية نظراً لتاريخها العريق ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات ، قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميات . . وقد عالجنا هذه الظاهرة بشىء من التفصيل فى وحدة (اللغة والمجتمع العربى) .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما أهم المجالات التى يستفيد المعلم فيها بدراسة خصائص اللغة التى يدرسها ؟

٢ ـ ما الذى أوصتك به هذه الوحدة وما الذى نهتك عنه عند دراسة خصائص اللغة العربية ؟

٣ ـ ناقش ، بلغتك الخاصة ، عشراً من خصائص اللغة العربية .

٤ ـ ما مصدر غنى العربية ، فى رأيك ، بالمفردات ؟

٥ ـ إلى أى مدى تختلف العربية عن لغتك الأولى فى هذه الخصائص ؟

٦ ـ ما الصعوبات التي تتوقع أن تواجه زملاءك عند تعلم العربية في ضوء دراستك لهذه الخصائص ؟

٧ ـ ما أهم المبادىء التربوية التى تشتقها من دراستك لهذه الخصائص ؟

الوحدة رقم (٢٣)
أية لغـة نعـلم ؟

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على مستويات اللغة العربية المعاصرة .

٢ ـ أن يشرح بلغته الخاصة المقصود من المصطلحات الآتية :

- الفصحى المعاصرة .
- فصحى التراث .
- العاميـة .

٣ ـ أن يميِّز بين خصائص كل من المستوى العام لتعليم العربية والعربية التخصصية .

٤ ـ أن يقدِّر أسباب رفض الكاتب تعليم العاميات العربية .

٥ ـ أن يُبدى قبولا لفكرة البدء بتعليم الفصحى مبرراً موقفه هذا .

٦ ـ أن يُدرك أسباب تحفظ الكاتب نحو استعمال العربية المعيارية المعاصرة .

٧ ـ أن يشرح ، بلغته الخاصة ، خمسة معايير من بين المعايير التى قدمها الكاتب لاختيار المفردات فى تعليم العربية .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

اختيار اللغة التى تعلمها فى برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة . . بل ومشكلة كبيرة . ولقد يتصور البعض أن

الأمر لا يعدو مجرد قرار بتعليم لغة كذا وتفصيلها على كذا . . والأمر أصعب من هذا . وذلك لأمرين : أولهما تعدد مستويات العربية وثانيهما اختلاف طبيعة البرامج .

وسوف نعرض لهذه المشكلة بادئين بالحديث عن مستويات العربية ، ومستويات تعليمها ثم حجج أنصار كل فريق ، ثم رأينا فى القضية .

مستويات العربية :

اللغة العربية ، شأن أية لغة أخرى ، ذات مستويات مختلفة فى استخدامها فعلى المستوى الرأسى نجد مستويين أولهما لغة التراث وثانيهما لغة الحياة المعاصرة . على المستوى الأفقى تجد مستويات مختلفة منها ما يخص المثقفين ومنها ما يخص أوساط المثقفين ومنها ما يخص العامة ، ومنها ما هو تخصص مثل الاستخدامات اللغوية فى مجالات الحياة المختلفة ، الطب ، الهندسة ، الصيدلة ، الأدب والفنون . الموسيقى إلى غير ذلك من مجالات .

العربية العامة والتخصصية :

ويمكن أن نميز هنا بين مستويين رئيسيين لتعليم العربية كلغة ثانية : أولهما المستوى اللغوى التخصصى ، ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة كأن ندرس العربية للمشتغلين بمهن أو حرف معينة ، ويستهدفون من تعلم العربية اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن أو الحرف . وكأن ندرس العربية لأفراد ذوى أهداف خاصة لتعلمها مثل أداء الشعائر الدينية اللازم أداؤها بالعربية ومثل قراءة التراث العربى فقط ومثل تعليم العربية للأطباء أو المهندسين أو رجال الأعمال أو غير ذلك من أهداف تفرض على مخططى البرنامج تدريس اصطلاحات معينة أو تراكيب لغوية شائعة فى ميادين خاصة . وفى مقابل هذا المستوى اللغوى التخصصى يوجد مستوى آخر هو المستوى

اللغوى العام . ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات اللغوية التى تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة كأن يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة قراءة أو استماعاً أو مشاهدة وكأن يطلب طعاماً معيناً أو شراباً يريده ، وكأن يسأل عن منزل يؤجره أو فندق يقيم فيه فترة ما وغير ذلك من مواقف يمر بها الأجنبى عندما يزور بلداً ما . إن التفاعل الجيد مع هذه المواقف لا يتطلب لغة تخصصية كما رأينا فى المستوى الأول وإنما يتطلب معرفة بالمواقف العامة التى يشترك فى المرور بها غير الناطقين بالعربية ، كما يتطلب تحديداً دقيقاً للمهارات اللغوية التى يلزمهم اكتسابهم للمرور بهذه المواقف .

وهذا بالطبع يثير قضية أخرى هى نوع اللغة التى ينبغى أن تعلم فى هذا المستوى العام . هل هى العامية ، لغة التخاطب اليومى بين الناس ؟ أو هى الفصحى المعاصرة ، لغة الاتصال الرسمى كلاماً وكتابة ؟ أو هى فصحى التراث المرتبطة بمصادر الثقافة الإسلامية الأولى ؟

حجج كل فريق :

لكل لغة فريق يؤيد وفريق يعارض . . فالعامية يجيزها أصحاب البرامج التى تعد لدارسين يرغبون فى قضاء وقت قصير فى بلد عربى ، أو لعمل يكلفون به لفترة ما أو لوقت يستمتعون فيه بالسياحة ، أو لأغراض سياسية علنية أو خفية أو غير ذلك من مجالات تفرض الاتصال المباشر مع العرب فى بلادهم .

بينما يؤيد الفصحى المعاصرة أصحاب البرامج التى تعد لدارسين يرغبون فى الاتصال الرسمى كإلقاء محاضرات أو إعداد تقارير أو كتابة بحوث أو غيرها .

وأخيراً نجد فصحى التراث . ويؤيد تعليمها أصحاب البرامج التى تعد لدارسين يرغبون فى الاتصال بمصادر التراث العربى الإسلامى

أو قراءة كتب الثقافة العربية الإسلامية الأصلية . ومن المعروف أن مثل هذه الكتب والمراجع تشبع فيها مصطلحات ومفاهيم خاصة ومفردات وتراكيب وأساليب معينة تبعد أحياناً عن لغة العصر .

لكل فريق إذن حججه . . ويتوقف تحديد نوع اللغة على هدف البرنامج ، ويتحدد هدف البرنامج بالتالى فى ضوء حاجات الدارسين ومطالبهم .

لماذا نرفض تعليم العامية ؟

أقرر فى مستهل هذا الحديث أن العامية colloquial واقع لا مفر منه . . هى أداة الاتصال بين الناس وليس لكاتب أن يتصور اختفاءها فى زمن قريب . . ولا يعدو الأمر وراء إنكارها . فى رأينا ، أن يكون تجاهلاً لواقع يفرض نفسه ، أو تسرعاً في إصدار الأحكام العلمية أو مزايدة لهدف . .

ومع تسليمنا بهذا . . إلا أن لنا بخصوص تعليمها للناطقين بغير العربية موقفاً واضحاً . . مؤداه أن يقتصر تعليمها على البرامج الخاصة التى تضم نوعية من الدارسين الذين تفرض ظروفهم تعلم عامية إحدى البلاد العربية . أما البرامج العامة لتعليم العربية فنرفض استخدام العامية فيها . .

ويصدر رفضنا لتعليم العامية فى البرامج العامة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عن اعتبارات دينية وقومية وتربوية ولغوية ، نجملها فيما يلى :

١ ـ الاعتبارات الدينية : إن العامية لا تساعد على الاتصال بالحرف العربى المطبوع . ومن ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم وكتب الحديث النبوى الشريف وغيرهما من كتب التراث الإسلامي . ومن شأن هذا أن يخلق بين هؤلاء الدارسين وبين المسلمين فى مختلف بقاع العالم فجوة ثقافية يصعب تخطيها . .

٢ ـ **الاعتبارية القومية** : إن العامية تفرق بين الشعوب العربية وتقطع من روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتجاه وتدعيم الصلات بين أبناء الوطن العربى . وتعليم العامية للناطقين بغير العربية لا يساعدهم على التحرك فى البلاد العربية باستثناء البلد الذى تعلموا عاميته وفي حدود جغرافية معينة .

٣ ـ **الاعتبارات التربوية** : ثبت من دراسة أجراها الصديق الدكتور حمدى قفيشة فى أمريكا أن الدارسين الذين يبدأون بتعليم الفصحى يكونوا أقدر على تعلم العامية (الخليجية فى هذه الدراسة) أسرع من الذين يبدأون تعلم العامية (الخليجية) ثم يتحولون إلى درلسة فصحى . وهذه نتيجة تؤيدها ملاحظتنا العادية على طلاب معاهد تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى السعودية . تعلم الفصحى إذن أولا ولتترك العامية يكتسبها الدارس بمجرد اتصاله بالعرب فترة من الزمن .

٤ ـ **الاعتبارات اللغوية** : العامية أضيق لفظاً وفكـراً من الفصحى . وإذا بدا أمامنا قصور عن التعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى . فليس فى العامية غالباً ما يجبر هذا القصور .

والآن . . لعلك تدرك معنا أسباب الحرص على تعليم اللغة العربية الفصحى . .

فصحى التراث :

يطلق اصطلاح فصحى التراث Classical Arabic (ca) على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الدينى والأدبى المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة . ويشيع هذا النوع من اللغة فى الكتابات الدينية والأدبية القديمة ، والشعر العربى فى عصوره المتقدمة . وهذه اللغة أنسب للدارسين الذين لا يبتغون من تعلم العربية إلا قراءة مصادر الثقافة العربية والإسلامية وكتب الأدب العربى القديم . ومن هؤلاء الدارسين

المستشرقون والمشتغلون بالمجال الدينى فى دول العالم الإسلامى وغيرهم ممن لا يؤملون فى الاتصال الفعلى المباشر بالناطقين بالعربية .

اللغة التى تُعلَّم :

اللغة التى تدعو إلى تعليمها هى الفصحى المعاصرة . أو كما يطلق عليها الخبراء العربية المعيارية المعاصرة Modern Standard Arabic ويقصد بها تلك اللغة التى تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير والخطابات وتلقى بها الأحاديث فى أجهزة الإعلام ويتحدث بها المسئولون فى لقاءاتهم العامة والخطباء فى خطبهم وتدار بها الاجتماعات الرسمية وتؤدى بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام .

حدود الفصحى المعاصرة :

مع رفضنا لتعليم العامية ودعوتنا إلى تعليم الفصحى المعاصرة إلا أن لنا وقفة يشوبها الحذر . . ويصدر هذا الحذر من عدة عوامل :

(ا) أن العربية المعاصرة قد انحرفت كثيراً عن مستويات الفصحى ومعاييرها كما جاءت فى القرآن الكريم الذى هو معيار البلاغة . كما أن المشكلات النحوية والصرفية التى أصاب أذاها لغة العصر تجل عن الحصر هنا حتى أصبحت ظاهرة عامة وليست مجرد شواذ حدثت بالضرورة .

(ب) اختلاف مستويات الاتصال اللغوى ، فالكتابات المعاصرة مختلفة . منها ما هو أدب ومنها ما هو علم ومنها ما هو فن . وهذا طبعاً يؤثر على اختلاف مستويات الفصحى المعاصرة ، فضلاً عن أنه فى داخل المجال الواحد تتعدد المستويات . ففى الصحف مثلا هناك أشكال مختلفة للتحرير الصحفى منها ما هو خبر ومنها ما هو تعالى ومنها ما هو تقرير ولكل منها خواصه اللغوية . ولعل مما يضاف إلى ذلك أن

معجم الصحافة ، وهى المصدر الأساسي لحصر مفردات وتراكيب الفصحى المعاصرة ، قليل ومطرد نسبياً .

(جـ) أن الفصحى المعاصرة قاصرة على الاستخدام فى المنطقة العربية والمسلمون غير الناطقين بالعربية لا يهم الكثير منهم تعلم الفصحى المعاصرة التى تشيع فى البلاد العربية . إن ما يهم هذا القطاع هو قراءة القرآن الكريم ، والاتصال بالتراث الإسلامى أولا ، ويتم هذا عادة فى بلادهم ، ثم الانطلاق من هذا إلى ممارسة الاتصال بالعرب والثقافة العربية .

(د)إن ثمة قدراً كبيراً من المفردات العربية المستخدمة في لغات الشعوب المسلمة غير الناطقة باللغة العربية ، ويقدر ذلك بنسبة تتراوح بين ٣٠ ـ ٥٠ ٪ وليتحقق من ذلك دارسو اللغات الآتية : الفارسية ، والأردو ، والسواحلية ، والماليزية والتركية والهوسا وغيرها .

معايير اختيار المفردات :

يطرح هنا مجموعة من المعايير التى ينبغى أن تحكمنا عند اختيار المفردات التى تعلم فى برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ يفضل اختيار الكلمة متكررة الاستخدام فى القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف ، ومثل هذا الاختيار يجمع بين المسلمين فى مختلف أقطار الأرض ويسهل العملية التعليمية ذاتها إذ يبدأ البرنامج بما هو مشترك بين هذه الدول فى أغلب الأحيان متدرجة منه إلى ما هو جديد عليها .

والتأكد من معدل تكرار الكلمة ليس أمراً عسيراً إذ تساعد فيه الكتب التى حصرت مفردات القرآن والحديث مثل : المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم والمعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوى الشريف وغيرهما .

٢ ـ ينبغى التأكد من فصاحة الكلمة قبل اختيارها . فما أكثر الكلمات شائعة الاستخدام بين الناس وهى فى الوقت نفسه خطأ لغويا .

٣ ـ ينبغى التأكد من دقة تعبير الكلمة عن المفهوم المراد أو المعنى الذى يود المعلم توصيله . فهناك من الكلمات الفصيحة ما يستخدم بين الناس بمعنى مخالف .

٤ ـ ينبغى الدقة فى نقل الجمل والنصوص المستخدمة فى أجهزة الأعلام والتحقق من صحة التركيب .

٥ ـ ينبغى تفضيل الكلمة العربية التى تعبر عن مفهوم عصرى أو آلة حديثة على الكلمة المعربة ، ومن باب أولى تفضل على الكلمة الأجنبية نفسها . فنعلم كلمة هاتف بدلا من كلمة تليفون .

٦ ـ تفضل الكلمة الفصيحة المستخدمة فى الحياة العامة بين الناس على تلك الفصيحة المهجورة ما دام المعنى واحداً والسياق مناسباً . إذ يقرب هذا الاختيار من الشقة بين الفصحى والعامة .

٧ ـ وأخيراً تنتقى الكلمة التى تؤدى معنى منفرداً لا يؤديه غيرها . .

هذه المعايير بالطبع تختص بقضية الفصحى والعامية فى استخدام المفردات ولكنها لا تمس قضية الاعتبارات التربوية الخاصة باختيار المفردات مثل سهولة تعلمها learn ability وبساطتها وكثافتها وتعدد مجالات استخدامها إلى غير ذلك من معايير لا يدخل الحديث عنها فى إطار هذه الوحدة . .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بمستويات العربية فى هذه الوحدة ؟

٢ ـ استنتج من الوحدة السابقة خصائص البرنامج العام والبرنامج التخصصى فى تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٣ ـ ما الفرق فى رأيك ، بين الفصحى المعاصرة وفصحى التراث ؟ أعط مثالا لكتاب يختص بتعليم كل لغة منهما .

٤ ـ ما رأيك فى تعليم العاميات العربية فى برامج المستوى العام لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

٥ ـ اذكر ثلاثة من العوامل التى دفعت الكاتب لاختيار الفصحى المعاصرة .

٦ ـ طرح الكاتب مجموعة من الحقائق التى تقيد استخدامه للفصحى المعاصرة بحدود معينة ناقش ثلاثاً من هذه الحقائق .

٧ ـ ما الأسس التى تختار فى ضوئها اللغة التى تعلمها فى أخذ برامج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٢٤)
لماذا نعلِّم الحرف العربى

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على بعض نظم كتابة الحرف العربى باللاتينية .

٢ ـ أن يفنِّد حجج البرامج التى تعلم العربية بالحرف اللاتينى .

٣ ـ أن يقدِّر الأبعاد الدينية وراء التمسك بتعليم الحرف العربى .

٤ ـ أن يشرح ، بلغته الخاصة ، مبررات تعليم الحرف العربى للدارسين .

٥ ـ أن يتمسك باستعمال الحرف العربى فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

درجت بعض برامج تعليم العربية على تعليم اللغة العربية بالحرف اللاتينى ويشيع هذا فى برامج تعليم العاميات فبدلاً من أن يتعلم الطالب جملة . من أين أنتَ ؟ بالحرف العربى يتعلمها هكذا : min ayna anta ? ومنطلق هذا البرنامج هو تسهيل تعلم العامية حتى يستطيع الدارس التخاطب بها وإذ لا يهمه القراءة بالعربية فضلا عن تجنب مشكلات الكتابة العربية كما يقول أصحاب هذه البرامج . إذ أن للحرف العربى الواحد أكثر من شكل (فى أول الكلمة ووسطها

وآخرها ثم شكله وهو مستقل) كما أن هذا يجنِّب الطالب مشكلة شكل الحرف (فتحة وضمة وكسرة) .

هذه الحجج المختلفة مردود عليها . ومن اللازم فى رأينا أن نعلم العربية بالحرف العربى وحده وليس بأى حرف سواه . ولنا فى هذا مبررات نوجزها فيما يلى :

تعدد نظم الكتابة :

١ ـ عدم وجود نظام واحد أو عرف مشترك بين الكتب المختلفة فيما يختص بطريقة التعبير عن الأصوات العربية . ففى بعض الكتب مثلا يعبر عن صوت « الخاء » بهذه الحروف kh وفى بعضها الآخر يعبر عنه بهذا × كذلك تختلف طريقة التعبير عن « العين » ، فكلمة مثل « يتعارف » تكتب هكذا فى ثلاثة كتب مختلفة : - yata'araf - yataʿaraf yata ع araf ولاشك أن تعدد هذه الطرق يجعل الدارس فى حَيْرة ، وقد يشوه نطقه للكلمة العربية إذا أتيحت له فرصة الاطلاع على كتب ذات طرق مختلفة التعبير عن أصوات اللغة العربية .

عدم الثبات على طريقة الكتابة :

٢ ـ عدم الثبات على الطريقة التى يتبناها برنامج معين أو كتاب من كتب تعليم العربية . ووجود أخطاء مطبعية لا تتدارك فى حينها ، يجعلان الأمر مختلطاً على الطالب فى نطق الكلمة . دعنا نتخيل مثلا أن نقطة سقطت سهواً أو حرفاً كتب فى غير مكانه . إن النتيجة الوحيدة لهذا الخطأ هى النطق غير الصحيح للكلمة العربية مع ما يترتب على ذلك من آثار .

ضرب الثقافة الإسلامية :

٣ ـ إن استخدام الحرف اللاتينى دعوة مسمومة استهدفت فى المقام الأول ضرب الثقافة الإسلامية فى أهم أركانها وهو اللغة . .

إن فى استخدام الحرف اللاتينى فى كتابة الأصوات العربية عزلا للإنسان المسلم عن قرآنه العظيم وعن كتابه المقدس وعن تراثه العريق . وزج له بعد ذلك فى أحضان الثقافة الغربية بعد التمركز من استخدام حروفها . وليس المجال بمتسع للرد على أولئك الذين يضخمون مشكلة الكتابة العربية ويدعون عجزها عن مسايرة التطور العلمى الحديث . وكفى رداً عليهم أن الحرف العربى ، عما فيه من جمال وفن يشهد به الجميع ، قد استطاع أن يستوعب الثقافة العربية والعلوم الحضارية المختلفة ، كما استطاع المسلمون به بناء حضارة شامخة ، وتأسيس مجد عظيم ، وما بدأت هذه الحضارة وذاك المجد فى الضعف إلا بعد التنكر لأصول هذه الحضارة وأساس ذلك المجد .

٤ ـ إن تجارب الدول الإسلامية التى تكتب لغتها بالحرفين (العربى واللاتينى) تجمع على أن استخدام الحرف العربى أفضل لها إذ فيه من الحروف ما يعبر عن أصوات كثيرة ليس فى الحروف اللاتينية مقابل لها مثل خ / ذ / ظ / . . الخ . وكلنا يعرف أن كتابة هذه الأصوات باللاتينية يستلزم كتابة حرفين بدلاً من حرف واحد (فالخاء تكتب kh) وهكذا . . ومع ذلك فإن نطقها بالحرف اللاتينى يظل غير دقيق .

٥ ـ قد يتعرض الدارس الذى يتعلم بالحرف اللاتينى وحده إلى مواقف حرفية (مثل دورة مياه للسيدات) أو خطرة (خطر ، أو ممنوع الاقتراب . .) أو توجيهية (اتجه يميناً) فيعجز عن قراءتها إذ أنها بالحروف العربى فيحدث له ما يحدث . !

٦ ـ إن تعليم الدارس اللغة العربية بالحرف اللاتينى يفقده القدرة على الاتصال بالصفحة المطبوعة باللغة العربية فلا يقرأ جرائدنا ولا يستمتع بتراثنا .

٧ ـ وأخيراً فإن الحرف العربى ليس مجرد أداة اتصال إنه فن بكل ما تحمله الكلمة من تذوق هذا الفن أو إبداعه .

علِّم العربية بالعربية وليس بغيرها .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يستخدم بعض الخبراء الحرف اللاتينى فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . ما حججهم فى ذلك ؟

٢ ـ ما رأيك فى مثل هذه الحجج ؟

٣ ـ ناقش بلغتك الخاصة خمسة من المبررات التى دعت الكاتب للتمسك بالحرف العربى .

٤ ـ أعد النظر فى هذه المبررات وصنفها تحت ثلاثة محاور : مبررات ثقافية ، مبررات فنية ، مبررات ربوبية .

٥ ـ اذكر بعض التجارب التى حاول بها البعض تغيير طريقة كتابة الحرف العربى .

٦ ـ إذا كانت لغتك تكتب بالحرف العربى Arabic script فهل لذلك مزايا ؟ اذكر بعضها .

٧ ـ تصفَّح أحد الكتب التى تعلم العربية بالحرف اللاتينى واقرأ نصاً منه ثم استنتج المشكلات التى يصادفها زملاؤك عند تعلمهم العربية بهذا الحرف اللاتينى .

الوحدة رقم (٢٥)
مستويات تعليم العربية

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يميِّز بين مفهوم المستوى اللغوى والمرحلة التعليمية .

٢ ـ أن يبين العلاقة بين المفهومين .

٣ ـ أن يدرك المبررات وراء تقسيم عملية تعليم اللغة إلى مستويات . .

٤ ـ أن يتعرف على أحد التصورات الخاصة بمستويات تعليم اللغة الثانية .

٥ ـ أن يقارن بين هذا التصور وبين تجربته فى تعلم العربية .

٦ ـ أن يقدِّر دور المعلم فى تحديد مستويات تعليم العربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يحدد الهدف العام لكل مستوى من المستويات الثلاثة لتعليم العربية .

٨ ـ أن يُظهر وعياً بأهمية التكامل بين هذه المستويات الثلاثة

ثانيا : المحتــوى

مفهوم المستويات وعددها :

تعلم أى لغة من اللغات أمر لا يحدث بين يوم وليلة ومهمة لا تكتمل بين عشية أو ضحاها . إنها عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان فى كل منها شيئاً حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه

من مستويات الأداء المختلفة فى ممارسة هذه اللغة . ولقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات ، هذه المستويات لا ترتبط كثيراً أو قليلا بالمستويات التعليمية التى يقضيها الطالب فى مدرسته ، إن المستويات ، فى ميدان تعليم اللغة الثانية ، تعنى المراحل التى يقطعها الطالب فى تعلمه هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية أو وجدانية أو مهارية[1] ولقد اختلف الكتاب والباحثون فى عدد المستويات التى ينبغى أن ينقسم إليها تعليم اللغة الثانية حتى يقرب من مستوى الناطقين بهذه اللغة نطقاً وأداء وفهما ، فمن الكتاب من يقسم هذه المستويات إلى ستة تتفق فى عددها مع السنوات الست التى يقضيها الطالب فى المرحلتين الإعدادية والثانوية . ومنهم من يقسمها إلى خمسة مستويات ومنهم إلى أربعة مستويات هى : المستوى الابتدائى أو الأولى ، والمستوى المتوسط ، والمستوى المتقدم ، والمستوى النهائى .

ومع وجاهة كل من هذه التقسيمات الثلاثة وبالرغم من وجود مبرر لها إلا أن العرف السائد هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الثانية إلى ثلاثة مستويات : هى الابتدائى والمتوسط والمتقدم (ولا ينبغى مرة أخرى أن يظن بأن كلمة الابتدائى هنا تشير إلى المرحلة الابتدائية فى السلم التعليمى) أن الفرق بين هذه المستويات الثلاثة هو فرق فى الدرجة ، هو فرق بين مستويات الأداء اللغوى ، ويمكن لنا أن نوضح الفرق بين هذه المستويات فى عبارة بسيطة مؤداها أن المستوى الابتدائى يعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها ، والمستوى المتوسط يعبر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة

---

(١) يقصد بالجوانب المعرفية Cognitive domain
يقصد بالجوانب الوجدانية Affective domain
يقصد بالجوانب المهارية Psychomotor domain

اللغوية عند الطالب . أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق فى الاستخدام اللغوى .

موقع هذه المستويات من السلم التعليمى :

وهنا تثار عدة أسئلة منها : ما موقع هذه المستويات من السلّم التعليمى ؟ وما نسبة الوقت التى ينبغى أن تخصص لكل مهارة لغوية فيها ؟ وما عدد المفردات التى ينبغى أن يتعلمها فى كل منها ؟

قدم عدد من الكتاب والباحثين فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية تصورات مختلفة لذلك . إلا أنه بالاطلاع على عدد كبير من كتب مرشد المعلم المصاحبة لمناهج تعليم هذه اللغات وجد أقرب هذه التصورات إلى الصحة وأكثرها شيوعاً هو ذلك الذى يشتمل عليه الجدول التالى :

تقسيم المستويات ومضمونها اللغوي

المستوى	موقعه من السلم التعليمي				نسبة المهارات اللغوية				عدد المفردات	ملاحظات
	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	الجامعية	استماع	كلام	قراءة	كتابة		
الابتدائي	السنوات الثلاث أو الأربع الأولى	السنتان الأوليان	السنة الأولى	الفصل الدراسي الأول (عام على الأقل)	٤٠٪	٤٠٪	١٥٪	٥٪	١٠٠٠/٧٥٠	
المتوسط	—	—	—	الفصل الدراسي الثاني (عام على الأقل)	٤٠٪		٤٠٪	٢٠٪	١٥٠٠/١٠٠٠	
المتقدم	—	—	—	الفصل الدراسي الثالث (عامان)	٤٠٪		٤٠٪	٢٠٪	٢٠٠٠/١٥٠٠	

مستوى المبتدئين فى تعلم اللغة الثانية كما يبدو من الجدول السابق يمتد ليشمل السنوات الثلاث الأولى من تعليمها لو أنها درست فى المرحلة الابتدائية من السلم التعليمى . ويستغرق هذا المستوى نفسه عامين فى المرحلة الإعدادية بينما يستغرق عاماً واحداً فى المرحلة

الثانوية[1] . وأخيراً يستغرق فصلاً دراسياً واحداً (ما بين ستة أشهر وعام . ويفضل أن يكون عاماً على الأقل) وذلك فى المرحلة الجامعية .
أما من حيث نسبة المهارات اللغوية فينبغى أن يستغرق نشاط الطالب فى الاستماع إلى اللغة الثانية بنسبة ٤٠ ٪ من الوقت المخصص لدراستها وينبغى أن يستغرق نشاطه فى الكلام نفس النسبة بينما تقل نسبة الوقت المخصص للقراءة حتى تصل إلى ١٥ ٪ وأخيراً نجد الكتابة تشغل نسبة لا تتجاوز ٥ ٪ من الوقت المخصص لتعلم اللغة فى المستوى الابتدائى .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه فى حالة تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل سن التاسعة لا يفضل أن يرجأ تعليم القراءة والكتابة ، وينقسم الوقت بين مهارتى الاستماع والكلام فقط .

ومن حيث عدد المفردات فهو كما يبدو من الجدول يتراوح بين ٧٥٠ ، ١٠٠٠ كلمة فى هذا المستوى .

وكما يبدو فى الجدول نفسه ، ينبغى أن يوزع الوقت المخصص لمهارتى الاستماع والكلام بينهما بحيث لا يتجاوز ٤٠ ٪ من وقت البرنامج وذلك فى المستويين المتوسط والمتقدم .

مرونة الاستخدام :

وجدير بالذكر هنا أن هذه التقسيمات مجرد افتراضات تعارف المشتغلون بتعليم اللغة الثانية عليها ولم يشهد الميدان بعد دراسة تجريبية تفصل

---

(١) يقصد بالمرحلة الابتدائية Elementary stage
يقصد بالمرحلة الإعدادية (أو المتوسطة) Preparatory stage
يقصد بالمرحلة الثانوية Secondary stage
يقصد بالمرحلة الجامعية University level
وهذا بالطبع يختلف عن مستويات تعليم اللغة وهى ثلاثة : المستوى الابتدائى Begining level والمستوى المتوسط Intermediate level والمستوى المتقدم Advanced level

فى الأمر . . وهذا ببساطة معناه أن الأمر يتوقف فى كل برنامج على عدة متغيرات منها الوقت المخصص للدراسة (كم ساعة فى اليوم ، وكم يوم أسبوعياً ، وكم شهراً يستغرقها البرنامج ؟) ومنها الخبرة السابقة باللغة عند الطلاب ومنها ظروفهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس والدوافع والاتجاهات ومنها مدى التقارب بين اللغة الأولى عند الطالب واللغة الثانية التى يتعلمها هى هنا العربية ، المهم فى الأمر أن المعدلات السابقة مجرد اجتهادات ينبغى أن يكون للمعلم الحق فى الالتزام بها أو الخروج عليها أو التعديل فيها فى ضوء ظروف برنامجه الخاص .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ كم عدد المستويات التى ينقسم إليها تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك ؟

٢ ـ لماذا يتم تقسيم عملية تعليم اللغة إلى هذه المستويات ؟

٣ ـ ما العلاقة بين هذه المستويات وبين المراحل التعليمية فى بلدك ؟

٤ ـ أعد النظر فى جدول « تصنيف المستويات ومضمونها اللغوى » واذكر رأيك حول النسب المئوية لتوزيع المهارات اللغوية .

٥ ـ ما المنطلق ، أو المدخل ، الذى يستند إليه هذا التوزيع ؟

٦ ـ لماذا ، فى رأيك ، لم يقترح الجدول عدداً من السنوات لكل من المستويين المتوسط والمتقدم ؟

٧ ـ قارن بين هذا التصور وبين برامج تعليم العربية التى شهدتها .

٨ ـ إلى أى مدى يستطيع المعلم معالجة مشكلة المستويات هذه ؟

الوحدة رقم (٢٦)
المهارات اللغوية فى المستوى الابتدائى

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك أسباب الاهتمام بالمستوى الابتدائى .

٢ ـ أن يقدر أهمية البحث العلمى فى تحديد المهارات اللغوية .

٣ ـ أن يتعرف على أهم المهارات اللغوية التى يجب تنميتها عند طلاب المستوى الابتدائى .

٤ ـ أن يناقش نتائج بعض الدراسات التى أجريت فى هذا الميدان .

٥ ـ أن يقارن هذه النتائج بعضها وبعض مبيناً وجهة نظره فيها .

٦ ـ أن يضع خطة مبسطة لأهداف برنامج لتعليم العربية للمستوى الابتدائى فى ضوء المهارات المقترحة .

٧ ـ أن ينفذ أحد برامج تعليم العربية فى المستوى الابتدائى فى بلده فى ضوء المهارات اللغوية المقترحة .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

تحدثنا عن مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى وحدة سابقة وقلنا إنها ثلاثة هى : المستوى الابتدائى والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم . ولكل مستوى مجموعة من المهارات اللغوية التى ينبغى أن تعلَّم .

وتحديد هذه المهارات على قدر كبير من الأهمية . . وسوف نقتصر هنا على عرض أهم المهارات اللغوية التى ينبغى أن تعلم فى المستوى الابتدائى إذ أنه أكثر شيوعاً فى برامج تعليم العربية كما أنه هو المستوى الذى حظى ببعض الدراسات العلمية .

مهارات عامة :

فى ضوء الدراسات الأجنبية التى أجريت حول مهارات تعليم هذه اللغات فى المستوى الابتدائى يمكن القول أن أهم مهارات تعليم العربية للناطقين بغيرها فى المستوى الابتدائى ما يلى :

١ ـ أن يألف الطالب الصوت العربى وأن يكون قادراً على نطق الأصوات التى لا مثيل لها فى لغته .

٢ ـ أن يفهم الطالب اللغة العربية عندما يستمع إليها من بعض الناطقين بها فى حدود الموضوعات التى ألفها والمفردات والتراكيب التى تعلمها .

٣ ـ أن يكرر بشكل صحيح ما يسمعه من مفردات وتراكيب وأن يفهم دلالة كل منها والاستخدام الصحيح لها .

٤ ـ أن يعبر تعبيراً سليماً عن بعض ما يحتاج إليه (مثل طلب الطعام ، السؤال عن الوقت ، تعريفه بنفسه وبالآخرين ، مناقشة موضوع بسيط . . الخ) على أن يكون ذلك فى إطار المواقف التى يمر بها والمحتوى اللغوى الذى تعلمه .

٥ ـ أن يقرأ بعض النصوص العربية قراءة سليمة وأن يفهم معنى ما يقرأ ، فى حدودخبرته .

٦ ـ أن يقرأ قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى فى الموضوعات التى تناولها البرنامج .

٧ ـ أن يربط بشكل صحيح معنى الكلمة أو العبارة بلفظها وبالمواقف التى تعبر عنها .

٨ ـ أن يتعرف على رسم الحروف العربية صورة وصوتاً ، فى المواضع المختلفة من الكلمة (أولها ووسطها وآخرها) وأن يميز بين الحروف المتشابهة (ب / ت / ث / . . الخ) .

٩ ـ أن يكتب كتابة صحيحة نصاً يملى عليه مما له خبرة سابقة فى البرنامج .

١٠ـ أن يعيد كتابة نص كان قد تعلمه فى البرنامج .

١١ـ أن يكتب خطاباً أو طلباً لوظيفة أو يملأ استمارة أو غير ذلك من مواقف الحياة الأساسية والتى يفترض ممارسته لها فى البرنامج على أن يراعى فى هذه الكتابة قواعد الهجاء والإملاء .

دراسة فتحى يونس :

ولقد أجرى فتحى يونس دراسة حول مهارات تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية فى المستوى الابتدائى وزع فيها عدداً كبيراً من الاستبيانات على عدد من خبراء تعليم العربية كلغة أجنبية فى أمريكا ومصر سنة ١٩٧٧ وانتهى من هذه الدراسة الى أن المهارات الآتية ينبغى أن تعلم فى المستوى الابتدائى (فتحى على يونس ، ٣٦) .

١ ـ **الاستماع** : ويشمل التمييز والفهم . أما التمييز فيشمل تعرف الأصوات العربية التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة . التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية ، تمييز الحروف المضعفة ، تعرب التنوين أو تمييزه ، التمييز بين الكلمات طبقاً لتشكيلها أو ضبطها ، تعرف التنغيم ، أما الفهم فيشمل فهم الأفكار الرئيسية التى يبدو أن المتكلم يهدف إلى التعبير عنها ، فهم الأسئلة فى المواقف العامة أو المشتركة .

٢ ـ **الحديث ويشمل** : النطق الصحيح للأصوات العربية ، إنتاج الأصوات المتقاربة مخرجاً والتفريق بينها ، إنتاج الحركات القصيرة والطويلة والتفريق بينها فى الحديث ، استخدام نمط التنغيم المناسبة فى الحديث ، المسيطرة على ما يعرف فى العربية بضبط الحروف أو تشكيلها ، تعبير الفرد عن نفسه بلغة مفهومة فى وحدة فكرية تامة فى مختلف المواقف مثل : السفر وطلب الطعام . . الخ . استخدام الجمل القصيرة مع النبر والتنغيم المناسبين . استخدام الأسئلة بسهولة .

٣ ـ **القراءة وتشمل** : تعرف الأصوات العربية ، الضبط الصحيح للكلمات فى القراءة الجهرية ، القراءة جهراً لفقرة أو سلسلة تتكون من عدة جمل ، فهم معانى الكلمات من السياق ، فهم المعانى الرئيسية للجمل فى فقرة ما ، فهم الفكرة الرئيسية فى فقرة أو فى عدة فقرات ، فهم وظيفة علامات الترقيم ، الاهتمام المستمر بالقراءة .

٤ ـ **الكتابة وتشمل** : الكتابة بخط تمكن قراءته ، معرفة المبادىء التى تجعل الخط مقروءاً ، القدرة على الكتابة من اليمين إلى الشمال ، معرفة بعض مبادىء الإملاء والعلاقة بين الصوت والرمز ، استخدام القواعد الصحيحة ، تكوين الكلمات من مجموعة من الحروف المقدمة .

٥ ـ **القواعد وتشمل** : استخدام الأسماء المعرفة والفكرة ، استخدام أسماء الإشارة استخدام ضمائر الملكية ، معرفة أنواع الكلمات فى اللغة العربية ، استخدام المفرد والجمع والمذكر والمؤنث ، استخدام الضمائر ، استخدام أدوات الاستفهام ، استخدام الأزمنة المختلفة كالماضى والمضارع والأمر ، استخدام الأفعال الصحيحة والمعتلة ، استخدام الظروف والأسماء الموصولة ، استخدام الجملة الإسمية ، استخدام الجملة الفعلية ، استخدام الفعل المبنى للمعلوم والفعل المبنى للمجهول .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا خص الكاتب المستوى الابتدائى بالحديث فى هذه الوحدة ؟

٢ ـ لتحديد المهارات اللغوية فى برامج تعليم اللغات أهمية بالغة . ما المواقف التى يستفاد فيها بذلك ؟

٣ ـ ناقش بعض المهارات اللغوية العامة المقترحة فى هذه الوحدة .

٤ ـ ما الطريقة التى اتبعها فتحى يونس لتحديد المهارات اللغوية فى المستوى الابتدائى ؟

٥ ـ إلى أى مدى تعتبر هذه الطريقة ، فى رأيك ، دقيقة فى تحديد المهارات اللغوية ؟

٦ ـ اكتب ثلاثة أهداف لتعليم العربية فى المستوى الابتدائى لكل مهارة رئيسية(من المهارات الأربع) فى ضوء المهارات اللغوية التفصيلية المقترحة فى هذه الوحدة .

٧ ـ أعد النظر فى أحد برامج تعليم العربية فى المستوى الابتدائى فى بلدك وانقده فى ضوء المهارات اللغوية المقترحة فى هذه الوحدة .

البَابُ السَّابِعُ

الأُسُسُ التَّربَوِيَّةُ لِلْمَنْهَج



الوحدة رقم (٢٧)

الهدف التربوى

أهميته ، مفهومه ، مستوياته ، مصادره

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر أهمية تحديد الهدف ودوره فى العملية التعليمية .

٢ ـ أن يميِّز بين الأهداف العامة والخاصة .

٣ ـ أن يشرح بلغته الخاصة تعريف الهدف التربوى .

٤ ـ أن يستنتج خصائص الهدف التربوى من التعريف السابق .

٥ ـ أن يصنِّف مجموعة من الأهداف حسب مستوياتها .

٦ ـ أن يعبر عن اقتناعه بمصادر اشتقاق الأهداف .

ثانيا : المحتــوى

أهمية الهدف :

وضوح الهدف نصف الطريق لتحقيقه . وبالتالى فإن المسافة تبعد عن الهدف كلما غمض فى ذهن صاحبه .

وللرسول صلى الله عليه وسلم حديث عظيم يقول فيه : « احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز » . وحِرْصُ الإنسان على ما ينفعه يفترض معرفته الجيدة بهذا الذى ينفع وطريقة تحقيقه . .

إن فى غموض الهدف تبديداً للجهد ، وإضاعة للوقت والمال .
ولعلنا نعرف المثل الإنجليزى القائل : if you are aiming at nothing, you will hit nothing ومعناه إنك سوف تصيب اللاشىء إذا كان هدفك اللاشىء . ولتحديد الهدف التربوى بوضوح أهمية كبيرة فهو يساعد على توجيه الجهد ، وتقريب المسافة نحو تحقيق غايات التربية ، وكما يساعد فى اختيار المحتوى العلمى وتحديد طريقة التدريس المناسبة ثم إعداد أساليب التقويم التى تتمشى مع الأهداف .

أنواع الهدف :

تتردد فى ميدان التربية مصطلحات كثيرة ، منها الغرض العام aim والغاية goal والهدف objective . وأياً كانت التفسيرات المقدمة للفرق بين هذه المصطلحات فإننا نميز بين نوعين من الأهداف :

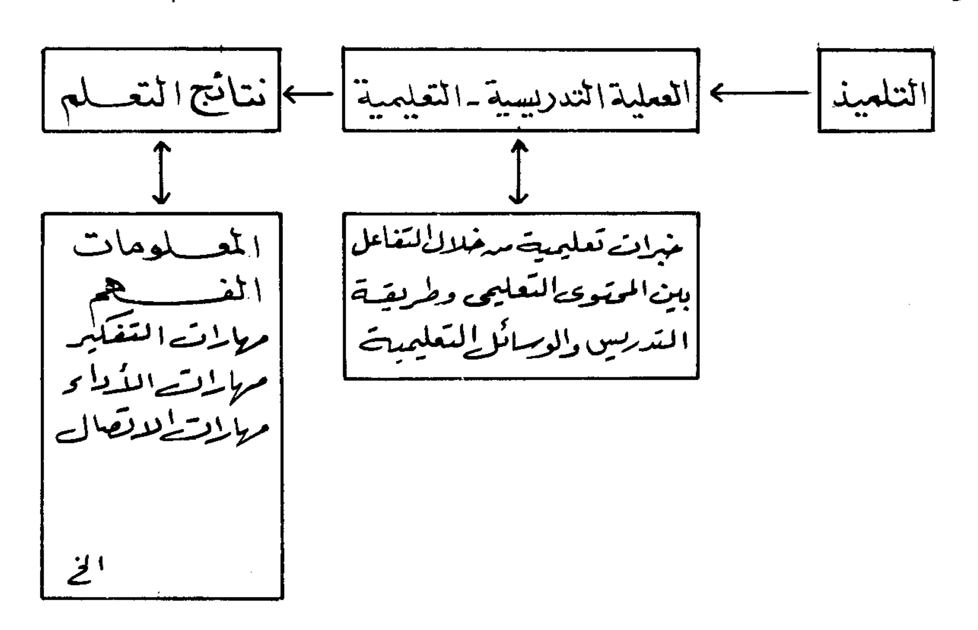
- أهداف عامة general objectives تلك التى تعبِّر عن الفلسفة التربوية العامة . وتتميز بعموميتها كما تشترك المواد المختلفة فى تحقيقها . فهدف مثل : تعريف الطالب بأنماط الثقافة العربية الإسلامية هدف عام إذ أن مستوى التعريف غير محدد كما أننا لم نحدد ما يجب أن يعرفه الطالب من هذه الأنماط . . وهذا الهدف كما يبدو غامض فى عباراته . كما أنه هدف تشترك فى تحقيقه مواد دراسية مختلفة . فمن الممكن تحقيقه فى مادة تعليم العربية كلغة ثانية وفى مادة التاريخ العربى والإسلامى وفى مادة الثقافة العربية الإسلامية ومن غيرها من مواد .
- أهداف خاصة specific objectives تلك التى تصف لنا غايات المعلم فى الفصل من تقديمه خبرة تعليمية معينة . إنها أكثر تحديداً ودقة فى وصف ما يريد المعلم إحداثه من تغيير عند الطلاب . هذه الأهداف نفسها يمكن أن تكون أهدافاً إجرائية أو سلوكيـــــة behavioral objectives كما يمكن أن تصاغ بشكل غير ذلك .

مفهوم الهدف :

يقصد بالهدف لغة : الغاية . وفى المجال التربوى نقصد بالهدف الوصف الموضوعى الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها فى سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة .

يعرف « ميجر » Mager الهدف قائلا : « إن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه ، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذى سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعليم . إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذى نريد أن يقدر المتعلم على بيانه » (جابر عبد الحميد ، ٧ ، ص ١٥٨) .

الهدف التربوى يتعلق بنتائج عملية التعلم عند الطالب . إنه بعبارة أخرى أحد المدخلات input التى تحدد لنا نوع المخرجات output وذلك بلغة أسلوب النظم . ويوضح جرونلند (نورمان جرونلند ، ٥٤ ، ص ٢٠) هذه العلاقة فى الرسم التالى :



ينبغى للهدف إذن أن يصف لنا ناتج التعلم product وليس عملية التعلم processنفسها .

مستويات الأهداف :

وللأهداف مستويات نذكر منها :

١ ـ مستوى العموم : فهناك أهداف عامة وأهداف خاصة . وقد سبق أن أوضحنا ذلك .

٢ ـ مستوى الحركة فهناك أهداف عالمية تربط الطالب بالمجتمع العالى المحيط به . وأهداف محلية تربطه بوطنه .

٣ ـ مستوى الزمن : فهناك أهداف تراثية تربط الطالب بالتراث ، الإسلامى والعربى والمحلى ، وأهداف معاصرة تربطه بحاضره وأهداف مستقبلية ترسم له الطريق .

٤ ـ ومستوى الثبات فهناك أهداف ثابتة تكتسب صفة الدوام إلى حد ما وأهداف متغيرة تختلف من مرحلة إلى مرحلة ومن برنامج إلى آخر .

٥ ـ ومستوى المكان ويقصد به الجهة التى تتحقق فيها الأهداف . فهناك أهداف تتحقق داخل المعهد التعليمى وأهداف تتحقق خارجه .

مصادر اشتقاق الأهداف :

من أين يشتق المعلم أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ ينبغى أن يشتقها من عدة مصادر هى :

١ ـ الثقافة العربية الإسلامية . إذ ينبغى أن تتفق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا تتعارض منها . عليه أن ينظر فى هذه الثقافة ليختار من بينها ما ينبغى أن يعلمه للطالب .

٢ ـ المجتمع المحلى : فتعليم العربية كلغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد . إن تعليم العربية فى أمريكا يختلف بلا شك عن تعليمها فى الباكستان أو ماليزيا سواء من حيث دوافع التعليم أو ظروف البيئة أو موقع العربية والثقافة الإسلامية فيها . .

٣ ـ الاتجاهات المعاصرة فى التدريس : إذ ينبغى أن يكون المعلم على وعى بالجديد فى ميدان تعليم اللغات الثانية على أن ينعكس هذا الوعى على طريقة اختيار أهدافه .

٤ ـ سيكلوجية الدارسين : ويقصد بذلك ضرورة تعرف المعلم للجوانب النفسية الخاصة بالدارسين ، دوافعهم من تعلم العربية ، حاجاتهم ، ميولهم ، قدراتهم ، مستوياتهم فى العربية ، نوع لغاتهم الأولى والعلاقة بينها وبين العربية وغير ذلك من جوانب سيكلوجية مهمة .

٥ ـ طبيعة المادة : ويقصد بذلك ضرورة وعى المعلم بالمادة الدراسية التى يريد تعليمها للطلاب . فأهداف الكلام غير أهداف النطق غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة . . الخ . ولكل مهارة طبيعتها التى تفرض نفسها فى طريقة التدريس .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ إلى أى مدى يعتبر تحديد الهدف مهماً فى العملية التعليمية ؟

٢ ـ وضح العلاقة بين تعريف الهدف لغة وتعريفه اصطلاحاً .

٣ ـ ماأهم الخصائص التى تستنتجها للهدف التربوى من خلال قراءتك لتعريف ميجر له ؟

٤ ـ ما أهم المصادر التى تشتق منها أهداف تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك ؟

٥ ـ انظر فى بعض أهداف تدريس العربية فى معهدك وصنفها إلى مستويات .

٦ ـ بيِّن إلى أى مدى تؤثر ظروف المجتمع المحلى فى تحديد أهداف تعليم العربية كلغة ثانية .

الوحدة رقم (٢٨)
الأهداف السلوكية
معناها ، خصائصها ، نماذجها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يناقش سبعة من شروط الأهداف التربوية العامة .

٢ ـ أن يكتب خمسة من شروط الأهداف العامة فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ أن يعرِّف الهدف السلوكى تعريفاً إجرائياً .

٤ ـ أن يدرك المفهوم الواسع لكلمة سلوك .

٥ ـ أن يستنتج بعض سلبيات الأهداف غير السلوكية .

٦ ـ أن يميِّز بين الأهداف السلوكية والأهداف غير السلوكية فى ضوء النماذج الواردة بالوحدة .

٧ ـ أن يتعرف على خصائص الهدف السلوكى .

٨ ـ أن يقدِّر قيمة الصياغة السلوكية للأهداف .

٩ ـ أن يكتب هدفاً سلوكياً لتدريس كل من : نطق الأصوات ، الاستماع ، القراءة ، الكتابة .

١٠ـ أن ينقد الأهداف السلوكية مبيناً مزاياها ومساوئها .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فى الوحدة السابقة عرضنا لمفهوم الهدف ، وبينا أن هناك نوعين من الأهداف عامة وخاصة . وفى هذه الوحدة نود أن نعالج أمرين هما شرط الأهداف التربوية العامة ، وخصائص الهدف السلوكى الجيد .

شروط الأهداف التربوية العامة :

اتفقت الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية بالكويت سنة ١٩٨١ على تحديد الشروط الثانية للأهداف التربوية الجيدة : (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ٥١ ، ص ص ١٤٨ - ١٤٩) وهى أن :

١ - تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة .

٢ - تكون واقعية يمكن تحقيقها .

٣ - تقوم على أسس نفسية سليمة .

٤ - يشترك فى تحديدها ويقتنع بها جميع الأطراف المعنية .

٥ - تكون سلوكية يمكن قياسها .

٦ - تكون شاملة وغير مقتصرة على ناحية دون أخرى فى المتعلمين .

٧ - تساير أهداف الخطة الشاملة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وترتبط بالمجتمع واحتياجاته .

٨ - تصاغ صياغة لا تدعو إلى سوء الفهم .

٩ - لا تكون متناقضة فيما بينها .

١٠ - تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة لتكون محققة لسعادة كل منهما .

١١ ـ تكون مقبولة لسن من يتأثر بها .

١٢ ـ تتفق مع نتائج البحث العلمى فى ميدان السلوك الإنسانى .

١٣ ـ تكون قابلة للتحديد والتخصيص حتى يمكن صياغتها فى سياسات وإجراءات وممارسات تعليمية .

هذه الشروط كما يبدو شروط عامة تصدق على الأهداف العامة لأى مادة دراسية . وبالطبع سوف تأخذ شكلا محدداً عند ما تضع منهجاً لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . إذ تختلف باختلاف المجتمع المحلى وطبيعة المادة وسيكلوجية الطلاب وغير ذلك من عوامل سبق توضيحها فى الوحدة السابقة .

معنى الهدف السلوكى :

أما عن الأهداف الخاصة فهى تلك التى تختص بموضوع الدرس الذى يلقيه المعلم فى حصة معينة . إن لكل معلم ، بلا ريب ، تصوراً لأشكال السلوك التى يرغب فى تحقيقها عند الطالب . والسلوك behavior هنا كلمة واسعة لا تقتصر على الأداء العملى أو النشاط اليدوى فقط وإنما تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الإنسان من مختلف أشكال الأداء عقلية أو وجدانية أو حركية .

قد يهدف المعلم إلى تعريف الطالب بقاعدة نحوية . وهذا نوع من أنواع السلوك . إذ يكتسب الطالب معرفة شيء كان قبل ذلك يجهله ونسمى هذا سلوكاً معرفياً وقد يهدف المعلم إلى تنمية القدرة على احترام بعض أنماط الثقافة العربية الإسلامية وهذا أيضاً نوع من أنواع السلوك إذ يكتسب الطالب اتجاهاً لم يكن لديه من قبل إلا أننا نسمى هذا السلوك وجدانياً . وأخيراً فقد يهدف المعلم إلى تمكين الطالب من التمييز بين صوتين متشابهين (س / ص) . وهذا أيضاً سلوك . إذ يكتسب الطالب مهارة لم تكن لديه من قبل . إلا أننا نسمى هذا السلوك حركياً .

السلوك إذن وصف عام لأشكال الأداء التى يقوم بها الفرد . من أجل هذا نسمى الأهداف التى تختص بأشكال التغير فى أداء الطلاب بالأهداف السلوكية . ولعلنا نتذكر الرسم التخطيطى الذى قدمه جردنلند فى الوحدة السابقة حول العلاقة بين الطالب والهدف . إذ تبين لنا أن الهدف يختص بوصف أشكال التغير فى الأداء بعد خبرة تعليمية معينة . إنه يتعلق بالمخرجات outputs وبالناتج outcomes وليس بالعملية ذاتها .

ولكن ما هى خصائص الهدف السلوكى ؟ . .قبل أن نعرض لهذه الخصائص دعنا نناقش هذا النموذج التوضيحى .

نموذج توضيحى :

ننظر الآن فى نموذجين : أحدهما لمعلم يدرِّس قاعدة نحوية ، والآخر لمعلِّم يدرِّس نصاً أدبياً .

معلم النحو : كتب هذا المعلم الهدف التالى :

إفهام الطلاب قاعدة أفعال المقاربة إفهاماً جيداً .

معلم الأدب : كتب هذا المعلم الهدف التالى :

تنمية قدرة الطالب على التذوق الأدبى الجيد للقصيدة .

والآن : ما رأيك فى هذين الهدفين ؟

لعلك تلاحظ فى كل هدف منهما ما يلى :

- أنه يتعلق بعملية التعلم وليس بناتج التعلم . إن الإفهام عملية يقوم بها فرد دون أن نتأكد من تحققها وكذلك التنمية . . قد يقوم المعلم بالإفهام والتنمية ولكن لا يحقق عند الطالب أى منهما . وهذا يتعارض مع ما قلناه سابقاً من أن الهدف يتعلق بناتج التعلم وليس بعملية التعلم .

- أنه يصف ما يقوم به المعلم وليس ما يتحقق عند المتعلم . إن المعلم هو الذى يقوم بعملية الإفهام وهو الذى يقوم أيضاً بعملية التنمية . . وكما سبق أن قلنا أيضاً أن يختص الهدف بوصف ما نتوقع حدوثه عند الطالب . لأنه محور العملية التعليمية فلولاه ما جلس معلم فى فصل ولا بنيت مدرسة فى مكان . .

- أنه يشتمل على عبارات غير محددة . عبارات غامضة لا تصف لنا على وجه الدقة نوع الخبرة التى يراد إكسابها للطلاب .

- أنه هدف لا يمكن ملاحظته ومن ثم لا يمكن قياسه . . فلا نعرف على وجه التحديد كيف نلاحظ الإفهام ولا كيف نلاحظ التنمية . . ومن ثم لا نعرف إن كان الإفهام قد تحقق وإن كانت التنمية قد أخذت مكانها . . وما لا يمكن ملاحظته يصعب قياسه . .

- ثم ما هو الحد الأدنى من الأداء الذى ينبغى أن يصل الطالب إليه ؟ ما حدود الإفهام ؟ وما أدنى حد للتنمية ؟ إن التنمية عملية واسعة والإفهام أمر لا حدود له . .

- وأخيراً فإن العقل الذى صيغ به الهدف ليس فعلاً سلوكياً أو إجرائياً يصف لنا مستوى معين من أشكال الأداء التى يرجى إيصال الطالب لها . .

لننظر بعد ذلك فى الهدفين بعد إعادة صياغتهما فى عبارات سلوكية :

معلم النحو : كتب هذا المعلم الهدف التالى :

يتوقع بعد دراسة قاعدة أفعال المقاربة أن يكون الطالب قادراً على :

- أن يتعرف على معنى أفعال المقاربة .
- أن يميز بين كاد وقرب وأوشك .

- أن يعرف كل فعل من أفعال المقاربة إعراباً صحيحاً .
- أن يستخدم أفعال المقاربة استخداماً صحيحاً .

معلم الأدب : كتب هذا المعلم الهدف التالى :

يتوقع بعد شرح قصيدة « كذا » أن يكون الطالب قادراً على :

- أن يدرك أهمية كلمة « كذا » فى القصيدة .
- أن يقارن بين تشبيه الشاعر للحرب (مثلا) وتشبيه زهير بن أبى سلمى (مثلا) لها .
- أن يحدد موضع الإيجاز فى البيت الخامس .
- أن يبين العلاقة بين أفكار الشاعر وطريقة صياغته لها .
- أن يحس بالإيقاع الموسيقى للأبيات مبيناً أثر القافية فيه .

والآن . . أعد النظر فى الهدفين السابقين ثم فى هذه الأهداف . . واذكر لنا ما تجده من فروق . .

هذه الفروق هى ما تميز الهدف السلوكى . . والآن ما خصائصه ؟

خصائص الهدف السلوكى :

فى ضوء الأمثلة السابقة يمكن إيجاز أهم خصائص الهدف السلوكى فيما يلى :

- إنه يصف لنا ناتج التعلم وليس عملية التعلم . إنه يصف ما نتوقع حدوثه من تغير فى أشكال أداء الطالب وليس ما يقوم به الآخرون فى سبيل ذلك .
- إنه يصف ما يتوقع أن يحدث عند الطالب وليس ما يحدث من المعلم . إن الهدف السلوكى خاص بالطالب الذى يمثل غاية التعليم وليس بالمعلم ، الذى يمثل مصدر التعليم .

- إنه يشتمل على عبارات محددة واضحة تصف لنا بدقة ما نتوقع حدوثه .
- إنه واضح يمكن ملاحظته ، ومن ثم يمكن قياسه . إننا بلا شك نستطيع أن نتبين ما إذا كان الطالب يستطيع التمييز بين كاد وقرب وأوشك ، ولكننا لا نستطيع ملاحظة عملية إفهامه القاعدة . . وفى ضوء هذا فإننا نستطيع قياس هذا السلوك والتأكد من مدى تحقيقه .
- إنه يصف الحد الأدنى للأداء . فتعرف معنى أفعال المقاربة هو الحد الأدنى الذى نريد تحقيقه . قد يزيد الأمر عند الطالب فيتعرف معناها ويميز بينها ويقارنها بأفعال الرجاء والشروع وغير ذلك ولكن الذى يهمنا فى الهدف الأول هو مجرد تعرف معنى أفعال المقاربة .
- إنه أخيراً يشتمل على فعل سلوكى يصف بطريقة إجرائية ما يمكن أن يحدث عند الطالب ويصاغ فى شكل مصدر مؤول (أن والفعل) وليس فى شكل مصدر صريح .

معادلة الهدف السلوكى :

أجمل بعض خبراء المناهج الخصائص السابقة للهدف السلوكى فى معادلة بسيطة نذكر فيما يلى : (محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ٤٢ ، ص ٩٤) .

الهدف السلوكى = أن + فعل سلوكى + الطالب + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء .

مثـال : أن + يميز + الطالب + بين أفعال المقاربة والرجاء + من حيث المعنى .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اختر سبعة من شروط الأهداف التربوية العامة وناقشها بالتفصيل .

٢ ـ اكتب خمسة من شروط الأهداف العامة فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٣ ـ اشرح بإيجاز المقصود بالهدف السلوكى .

٤ ـ ماذا يعنى الكاتب بكلمة السلوك فى هذه الوحدة ؟

٥ ـ بم يتميز الهدف السلوكى عن غيره ؟

٦ ـ اذكر معادلة الهدف السلوكى واشرحها .

٧ ـ اكتب خمسة من الأهداف السلوكية لتدريس بعض مهارات اللغة العربية .

٨ ـ لماذا يركز الهدف السلوكى على ناتج وليس عملية التعلم ؟

٩ ـ ما أوجه النقد التى يمكن أن تنسب للأهداف السلوكية . .

١٠ ـ حدد فيما يأتى من الأهداف التعليمية نوع السلوك (معرفى ، وجدانى ، حركى) وضع خطاً تحت عبارة الحد الأدنى للأداء (مقتبس من : محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ٤٢ ص ص ٩٥/٩٦) .

- أن يقرأ التلميذ عشرة سطور من النص المقرر دون خطأ نحوى .
- أن يتحمس التلميذ للجمعية الدينية في المدرسة وذلك بأن يتطوع مرتين في الأسبوع لالقاء حديث دينى قصير .
- أن يتقبَّل التلميذ أدب الرواية على أدب التراجم وذلك من خلال مقارنة قراءته الحرة .

- أن يتعرف التلميذ على كل مؤلفات طه حسين من بين قائمة بها مؤلفات خمسة من الكتاب المعاصرين .
- أن يؤدى التلميذ الصلوات الخمس في مواعيدها .

١١ - فيما يلى مجموعة من الأهداف التى قد تجدها في أحد مناهج العربية والثقافة الإسلامية .

والمطلوب منك أن توضح ما إذا كانت مكتوبة بطريقة سلوكية أم لا . وإذا كانت الإجابة بالنفي أذكر السبب ، ثم أعد صياغتها بحيث تصبح اجرائية . وبين نوع السلوك الذي تتضمنه : (محمد عزت عبدالموجود وآخرون ، ٤٢ ، ص ٩٥/٩٦) .

- أن يتعلم التلميذ أحكام الصيام تعلما دينيا .
- أن يكتب المدرس عنوان الدروس على السبورة بخط واضح .
- أن يقارن التلميذ في صفحتين بين شخصية على بن أبى طالب وشخصية معاوية بن أبى سفيان من حيث القدرة والعظمة .
- أن يفهم التلميذ الفكرة الرئيسية في النص الأدبى .
- أن يقدر التلميذ عبقرية خالد بن الوليد .
- أن يناقش المدرس التلاميذ في أسباب موقعة بدر كما وردت في كتاب التربية الدينية .

١٢ - وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، قد تجد هذه الأهداف ناقشها أيضا :

- أن ينطلق صوت التاء نطقا صحيحا .
- أن ينمى المعلم القدرة على الكلام الواضح عند التلاميذ .
- أن يقارن الطالب بين النظام الصوتى في العربية والنظام في لغته .
- أن يقدر قيمة الكرم عند الانسان العربى .
- أن يتفاعل مع النص المقروء تفاعلا جيدا .
- أن يوضح المعلم الفرق بين السين والصاد للطلاب .

الوحدة رقم (٢٩)
تصنيف الأهداف التربوية
المجال المعرفى

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف على تصنيف بلوم للأهداف التربوية فى المجال المعرفى .

٢ ـ أن يصف مستويات المجال المعرفى بلغته الخاصة .

٣ ـ أن يدرك أهمية الوضوح فى تصنيف الأهداف .

٤ ـ أن يدرك فلسفة الترتيب الهرمى لمستويات المجال المعرفى .

٥ ـ أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذا الترتيب فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ أن يصنِّف مجموعة من أهداف تعليم العربية إلى مستويات ستة .

٧ ـ أن يكتب ستة أهداف لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء تصنيف بلوم .

٨ ـ أن يكتب فقرتين يوضح فيهما مدى استفادته من تصنيف بلوم .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

يحتاج المعلمون عند صياغة أهدافهم إلى تصور واضح لأنواع السلوك المرغوب إحداثها عند الدارسين ، مما يساعدهم بعد ذلك

فى تحديد أنسب الظروف لتعلم هذا السلوك . كما يساعدهم فى تحديد الأعمال الفرعية التى تعتبر شرطاً لإنجاز الأعمال الكبيرة .

ويعتبر تصنيف بلوم Bloomوكراثول Krothwoll وسمبسون Simpson من أكثر التصنيفات شيوعاً فى ميدان الأهداف التربوية . وهدفنا فى هذه الوحدة أن نعرض بإيجاز لتصنيف الأهداف التربوية عند كل من الثلاثة مع ضرب أمثلة من مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

ويتكون تصنيف الأهداف التربوية من ثلاثة مجالات هى :

- المجال المعرفى The Cognitive Domain .
- المجال الوجدانى أو الانفعالى The Affective Domain .
- المجال المهارى أو النفسى حركى The Psychomotor Domain .

وقد أسهبت كتب المناهج وعلم النفس التربوى فى دراسة هذه التخصصات[١] .

منطلق التصنيف :

يقوم التصنيف على افتراض أن نواتج التعلم يمكن وضعها فى صورة تغيرات معينة فى سلوك التلاميذ .

المجال المعرفى :

يشمل المجال المعرفى الأهداف التى تؤكد نواتج التعلم الفكرية intellectual مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير . وتتدرج فئاته بشكل هرمى يبدأ بالمعرفة أو التذكر فى أدنى الهرم . وينتهى بالتقويم فى قمة الهرم .

---

(١) نستند فى كتابة هذه الوحدة على عدة مراجع من أهمها : نورمان جرونلند (٥٤) وفؤاد أبو حطب وآمال صادق (٣٤) وجودت سعادة (٩) ، ومحمد رضا بغدادى (٣٩) .

وفيما يلى رسم يوضح ذلك .

evaluation	التقويم
synthesis	التركيب
analysis	التحليل
application	التطبيق
comprehension	الفهم والاستيعاب
knowledge	المعرفة أو التذكر

وفيما يلى وصف موجز لكل فئة :

١ ـ المعرفة أو التذكر : وهو أقل مستويات المجال المعرفى ، ويقصد به تذكر ما سبق تعلمه . ولا يتوقع من الطالب فى هذا المستوى أكثر من استعادة بعض المعلومات التى درسها ويتراوح هذا التذكر من حقائق بسيطة إلى نظريات كاملة .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يحدد / يصف / يتعرف على / يذكر / يقابل / يبين / يسمى / يختار / يكتب / يتذكر / يسترجع / يعدد .

مثال : أن يذكر الطالب خمسة أبيات من قصيدة حسان بن ثابت دون خطأ .

٢ ـ الفهم أو الاستيعاب : ويعرف بأنه القدرة على إدراك معانى المواد أو الأشياء وهنا يتم استرجاع الطالب للمعلومات ولكنه يفسرها ويعمل على فهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يحول / يميز / يعطى أمثلة / يؤيد / يشرح / يصيغ / يستنتج / يعبر / يعيد صياغة / يلخص / تنبأ / يبين / يترجم / يفحم / يغرق / يعلل .

مثال : أن يبين أسباب التفاوت بين القدرة على الفهم والقدرة على الإفهام .

٣ ـ التطبيق : ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه فى مواقف جديدة ويتطلب التطبيق من الطلاب مستوى من الفهم أعلى مما يتطلبه مستوى الاستيعاب السابق .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يغير / يحسب / يوضح / يكتشف / يتناول / بطبق / يعدل / يشغل / يجهز / ينتج / يبيد / يحل / يستخدم / يتنبأ / يصنف / يبرهن .

مثال : أن يتنبأ الطالب بخمس صعوبات قد تواجه زملائه عند نطق الأصوات العربية فى ضوء معرفته بالنظام الصوتى للغة العربية .

٤ ـ التحليل : ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على تجزئة الفكرة الواحدة أو المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يجزىء / يفرق / يميز / يتعرف على / يوضح / يستنتج / يربط / يختار / يفصل / يقسم / يحدد العناصر الرئيسية / يحلل / يوازن .

مثال : أن يوضح المراحل التى تجرى فيها عملية الاتصال الإنسانى باللغة .

٥ ـ التركيب : ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على وضع الأجزاء معاً فى قالب مضمون جديد . وهو عكس التحليل فبينما يعمل

التحليل على تجزئة المواد إلى عناصرها وجزئياتها الدقيقة يعمل التركيب على تجميعها فى ثوب جديد .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يصنف / يؤلف / يجمع / يبتكر / يصمم / يشرح / يولد / يركب / يعدل / ينظم / يعيد الترتيب أو التنظيم / يعيد البناء / يربط بين / يراجع / يعيد الكتابة / يلخص / يحكى / يكتب / يخطط / ينقح / يستخلص / يشتق .

مثال : أن يضع خطة مبسطة لثلاثة من أساليب النشاط اللغوى التى تنمى عن الطلاب مهارة الكلام .

٦ ـ **التقويم** : ويشير إلى قدرة الطالب على الحكم على قيمة المادة أو الشىء (عبارة قصة ، شعر ، فن ، تقرير بحث) وتقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف . ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التعليم .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يميز / يشرح / يفسر / يلخص / يقيم / يقدر / يستخلص / يقارن / ينقد / يصف / يدعم / يربط بين / يحكم / يوازن / يعتبر / يقرر / يناقش .

مثال : أن يقارن بين النظام الصوتى فى العربية والنظام الصوتى فى لغته الأولى من حيث الحركات .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما مدى أهمية تصنيف الأهداف التربوية إلى مستويات ؟

٢ ـ ماذا يقصد بالمجال المعرفى ؟

٣ ـ كم مستوى ينقسم إليه المجال المعرفى ؟

٤ ـ لماذا وضع التذكر فى أدنى الترتيب بينما وضع التقويم فى أعلاه ؟

٥ ـ قدم تعريفاً موجزاً بلغتك الخاصة لكل مستوى من المستويات الستة .

٦ ـ اكتب ستة أهداف فى مجال تعليم العربية تقابل المستويات الستة للمجال المعرفى .

٧ ـ أعد النظر فى الأهداف السلوكية التى وردت فى الوحدات الخمس السابقة ثم صنفها إلى مستويات المعرفة .

٨ ـ حلل الأمثلة التى قدمها الكاتب فى كل مستوى مبيناً الصلة بينها وبين المستوى الذى وردت فيه .

الوحدة رقم (٣٠)
تصنيف الأهداف التربوية
المجال الوجدانى ، والنفسى حركى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على تصنيف بلوم / كراثول للأهداف التربوية فى المجال الوجدانى .

٢ ـ أن يتعرف على تصنيف سمپسون للأهداف التربوية فى المجال النفسى حركى .

٣ ـ أن يدرك فلسفة الترتيب الهرمى لكل من التصنيفين .

٤ ـ أن يصف مستويات المجال الوجدانى والمجال النفسى حركى بلغته الخاصة .

٥ ـ أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذين التصنيفين فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ أن يدرك قيمة الوضوح فى تعريف المستويات .

٧ ـ أن يصنِّف مجموعة من أهداف تعليم العربية إلى مستويات حسب هذين التصنيفين .

٨ ـ أن يستنتج سبب تركيب كلمة « نفسى حركى » من كلمتين .

٩ ـ أن يكتب خمسة أهداف لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء تصنيف كراثول للمجال الوجدانى .

١٠ ـ أن يكتب سبعة أهداف لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء تصنيف سمپسون للمجال النفسى حركى .

١١ ـ أن يكتب فقرتين يوضح فيهما مدى استفادته من التصنيفين .

ثانيا : المحتــوى

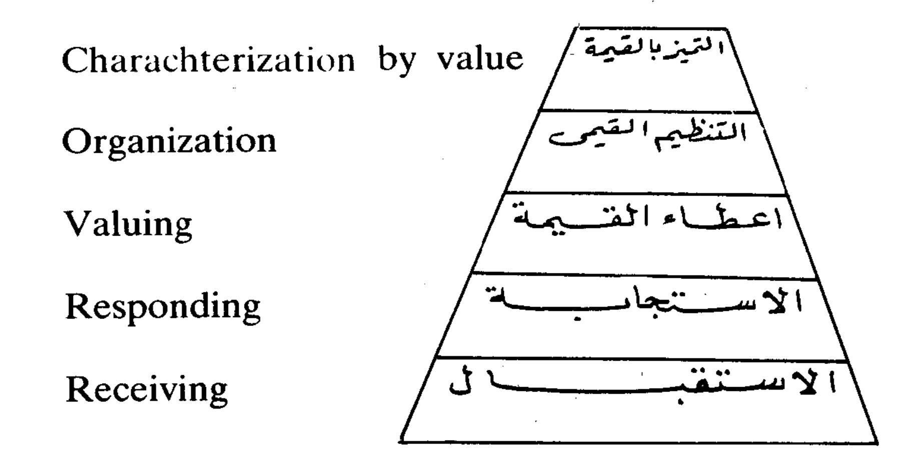
مقدمــة :

عالجنا فى الوحدة السابقة تصنيف الأهداف التربوية من حيث المجال المعرفى وناقشنا الفئات التى تندرج تحته والتصور الهرمى للعلاقة بينها . وفى هذه الوحدة نكمل الحديث عن المجالين الآخرين . المجال الوجدانى أو العاطفى والمجال النفسى حركى أو المهارى .

المجال الوجدانى :

يشمل المجال الوجدانى الأهداف التى تؤكد المشاعر والانفعالات مثل الميول والاتجاهات والقيم والتذوق والتقدير . وتتدرج فئاته أيضاً بشكل هرمى يبدأ بالاستقبال فى أدنى الهرم وينتهى بالتميز بالقيمة .

وفيما يلى رسم يوضح ذلك :



وفيما يلى وصف موجز لكل فئة :

١ ـ **الاستقبال** : وهو أدنى مستويات المجال الوجدانى ويشير إلى استعداد الطالب للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين . وتتدرج نواتج التعليم فى هذا المستوى من الوعى awareness البسيط للأشياء إلى الرغبة فى الاستقبال willingness to receive .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يسأل / يختار / يصف / يتابع / يعطى / يمسك / يتعرف على / يعرف / يختار / يشير إلى / يجيب / يستخدم / يحدد /يصغى / يشارك / يبدى / أو يظهر اهتماماً بشيء ما .

مثال : أن يصغى الطالب باهتمام لحديث المعلم حول موقف الإسلام من التفرقة بالعنصرية .

٢ ـ **الاستجابة** : ونشير إلى المشاركة الإيجابية من جانب الطالب بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها . وهنا لا يقف الطالب عند حد الاهتمام بقضية ما بل يحاول اتخاذ موقف حيال ذلك بطريقة أو بأخرى .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يجيب / يساعد / يناقش / يحيى / يعاون / يؤدى / يتدرب / يعرض / يقرأ / يسمع / يقرر / يختار / يروى / يكتب / يتطوع / يوافق / يشارك .

مثال : أن يقدم الطالب ، فى حدود رصيده اللغوى ، تقريراً عن أشكال التفرقة العنصرية فى بعض الدول .

٣ ـ **إعطاء القيمة** : يشير هذا المستوى إلى القيمة التى يعطيها الطالب لشيء معين أو ظاهرة معينة أو سلوك معين . وهذا يتفاوت من مجرد التقبل البسيط للقيمة (الرغبة فى تحسين مهارات العمل مع الجماعة) إلى المستويات الأكثر تعقيداً والأكثر التزاماً .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يكمل / يصف /

يفرق / يشرح / يتابع / يكون / يبادىء / يدعو / ينضم إلى / يبرر / يقترح / يقرأ / يقرر / يختار / يشارك / يساهم / يدرس / يعمل / يدعم / يناقش / يبادر / يحاول .

مثال : أن يقدر الطالب موقف الإسلام ضد التفرقة العنصرية وحرصه على حرية الإنسان وكرامته .

٤ ـ **التنظيم القيمى** : يشير هذا المستوى إلى الجمع بين أكثر من قيمة وحل التناقضات بينها والبدء فى بناء نظام قيمى ينصف بالإنسان الداخلى . ومثل هذا النسق يتم بناؤه تدريجياً ويتعرض للتغيير والتعديل بإضافة قيم جديدة .

ومن التى تعبر عن هذا المستوى : يتمسك / يغير / ينظم / يجمع / يبين / يكمل / يدعم / يشرح / يعمم / يتعرف على / يعدل / يربط فى تكامل / يركب / يجهز / يحضر / يرتب / يوازن / يلتزم / يرسم .

مثال : أن يضع الطالب خطة للنادى الثقافى بالمعهد لتوعية الطلاب بقيمة الحرية فى الإسلام .

٥ ـ **التمييز بالقيمة** : ويمثل هذا أعلى مستوى فى المجال الوجدانى . وعنده يتكون لدى الطالب قيمة أو نظام قيمى معين يضبط سلوكه ويوجهه لفترة طويلة ويؤدى إلى تكوين أسلوب للحياة مميز له .

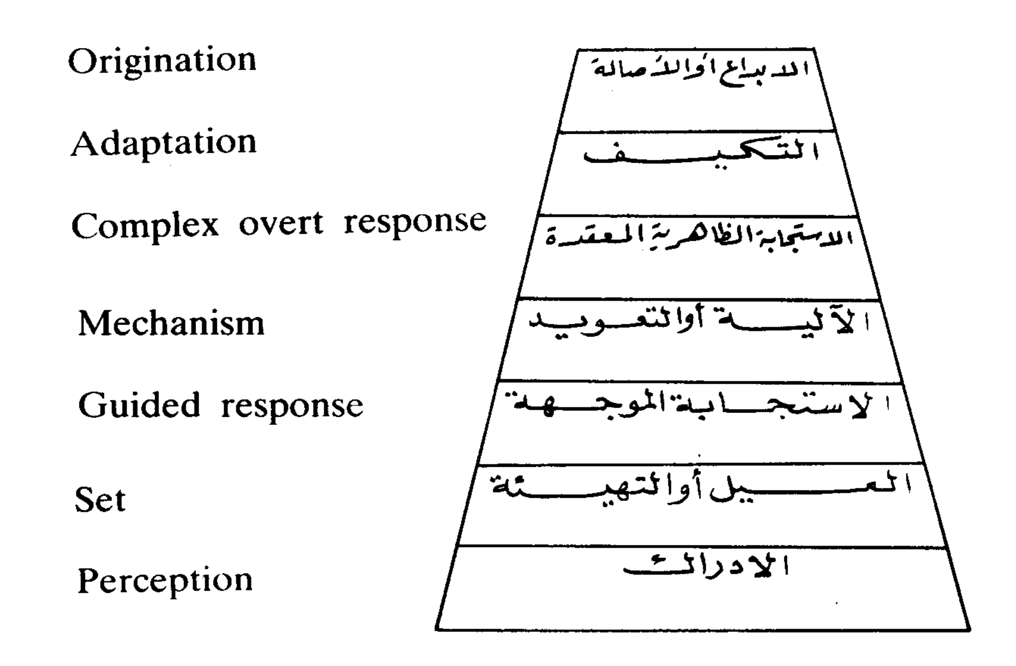
ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يفعل / يميز / يؤثر / يستمع / يعدل .

مثال : أن يستعد الطالب لإعادة النظر فى آرائه حول الأفراد والدول التى تشجع على التفرقة العنصرية ويكون لنفسه فلسفة تقوم على احترام الإنسان كإنسان .

المجال النفسى حركى :

يشمل المجال النفسى حركى الأهداف التى تؤكد على المهارات الحركية ، تلك التى تتصل بنشاط المعالجة والتناول والمهارات الفصلية والتآزر العضلى العصبى . وعلى الرغم من صعوبات البحث فى هذا الميدان فقد تمت مجالات من بعض رجال التربية وعلم النفس ، منهم ديف Dave . وسمپسون Simpson . وهارو Harrow . ونظراً لشيوع تصنيف سمپسون لأهداف هذا المجال فسوف نقصر الحديث عنه .

وتتدرج فئات هذا المجال أيضاً بشكل هرمى يبدأ بالإدراك وينتهى بالإبداع وفيما يلى رسم يوضح ذلك :



وفيما يلى وصف موجز لكل فئة :

١ ـ الإدراك : ويمثل أقل مستويات المجال النفسى حركى ويتركز الاهتمام هنا على مدى استعمال أعضاء الحى للحصول على أدوات تؤدى إلى النشاط الحركى . ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية (الوعى

الحسى) وإلى اختيار الأدوار (اختيار الواجب الوثيق الصلة) ثم أخيراً الوصول إلى الترجمة (أى ربط فهم الدور بالعمل أو الأداء)

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يختار / يصف / يتبين / يميز / يفرق / يحدد / يفصل / يربط / ينتقى / يعزل / يقيم / يتعرف / يكتشف .

مثال : أن يختار الطالب ثلاثة من الأصوات العربية غير الموجودة فى لغته حتى يتدرب على نطقها .

٢ ـ **التهيئة** : ويسميها البعض بالميل ويشير هذا المستوى إلى استعداد الطالب لتأدية نشاط وسلوك معين ويتضمن هذا المستوى التهيئة العقلية والجسدية والعاطفية ويعتبر الإدراك هنا متطلباً سابقاً لهذا المستوى .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يعرف / يظهر / يبدى / يبدأ / يبرز / يشرح / يحرك / يخطو / يعيد / يستجيب / يتطوع .

مثال : أن يعبر الطالب عن رغبته فى التركيز على مهارة نطق الأصوات العربية غير الموجودة فى لغته .

٣ ـ **الاستجابة الموجهة** : ويشير هذا المستوى إلى المراحل الأولى لتعلم المهارات المركبة والتى تتضمن التقليد والمحاولة والخطأ ويتم الحكم على كفاية العمل من جانب المدرس .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يجمع / يحشد / يبنى / يفحص / يدرج / يجرد / يفكك / يبدى / يظهر / يكتب / يشرح / يحلل / يوثق / يعالج / يخلط / يسحق / يسخن / يقطع / يعد / يقيس / يربط / يطيق / يجهز / ينظم .

مثال : أن يبدأ الطالب نطق الأصوات العربية الصعبة تحت إشراف المعلم .

٤ ـ **الآليـة** : أو التعويد . ويشير هذا المستوى إلى إجراءات العمل عند ما تصبح الاستجابات التى تعلمها الطالب اعتيادية ومألوفة وحين تؤدى الحركات إلى إيجاد نوع من الثقة والجرأة والبراعة والحذق .

ولما كان الفرق بين هذا المستوى وسابقه فرقاً من الدرجة أساساً فإن الأفعال السابقة تصدق فى هذا المستوى أيضاً .

مثال : أن يميز الطالب بسهولة بين الأصوات العربية المتشابهة .

٥ ـ **الاستجابة الظاهرية المعقدة** : ويشير هذا المستوى إلى الأداء الماهر للأعمال الحركية التى تتضمن أنماطاً من الحركات المعقدة وتقاس الكفاءة هنابالسرعة والدقة والمهارة فى الأداء وبأقل درجة من بذل الجهد والطاقة .

من حيث الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى فهى نفس الأفعال التى وردت فى المستوى الثالث (الاستجابة الموجهة) .

مثال : أن يعبر الطالب بطلاقة عن أسباب مواصلته للدراسة فى قسم اللغة العربية .

٦ ـ **التكيف** : ويشير هذا المستوى إلى المهارات المطورة بدرجة جيدة للغاية بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة كى تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها أو تناسب وضع مشكلة معينة .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يكيف / يلائم / يبدل / يغير / يضبط / يعيد / ينظم / ينقح / يهذب / ينوع .

مثال : أن ينوِّع الطالب من نغمة حديثة فى مواقف الرجاء حسب علاقته بالأشخاص الذين يرجوهم (أخ ، صديق ، مرءوس ، رئيس ، . . الخ) .

٧ - **الإبداع أو الأصالة** : وهو أعلى مستويات المجال النفسى حركى ويشير إلى قدرة الفرد على تنمية وتطوير نماذج جديدة تناسب مواقف معينة . وتؤكد نتاجات هذا المستوى على الإبداع المبنى على المهارات المتطورة بدرجة عالية .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يربط / يكون / يستحدث / يصمم / يشيد / يطور / يبتكر / يبدع / ينشىء / يؤلف / يرتب .

مثال : أن يكتب الطالب مقالاً عربياً تتوفر فيه صفات المقال الجيد .

أفعال سلوكية فى مجال تعليم العربية :

فيما يلى مجموعة من الأفعال السلوكية التى يمكن للمعلم أن يستخدمها فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية عند ما يصوغ أهدافه :

ينطق / يميز بين / يوازن / يتهجى / يتعرف على / يختصر / يؤكد على مقاطع الكلمات / يستخدم الحروف الأبجدية / يتكلم بطلاقة / ينقح / ينظم / يكتب / يقرأ / يستمع / يحدد النقاط الرئيسية / يتحدث / يعبر / يذكر / يلخص / ينغم / يترجم / يقص / يسرد / يفسر / يشرح / يهمس / يحكى / يقيم / يولد / يحلل / يقول / يبدى / ينشىء / يعيد صياغة / يتنبأ / يناقش / يراجع / يعدل / يسأل / يقبل / يجادل / يستوعب / . . الخ .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - كم مستوى ينقسم إليه المجال الوجدانى ؟

٢ - ما الفرق فى رأيك بين مستوى إعطاء القيمة ومستوى التنظيم القيمى ؟

٣ ـ لماذا يُعتبر التمييز بالقيمة فى قمة الهرم فى المجال الوجدانى ؟

٤ ـ ماذا يقصد بالمجال النفسى حركى ؟

٥ ـ تتكون كلمة نفسى حركى من كلمتين . ما هما ؟ ولماذا ركبت منهما ؟

٦ ـ قارن بين مستوى الاستقبال فى المجال الوجدانى ومستوى الإدراك فى المجال النفسى حرمى .

٧ ـ لماذا لم نذكر أفعال جديدة في كل من مستوى الآلية ومستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة ؟

٨ ـ أعد النظر فى الأهداف السلوكية التى وردت فى الوحدات الخمس السابقة ، ثم صنفها إلى مستوياتها الوجدانية والنفسى حركية .

٩ ـ حلل الأمثلة التى قدمها الكاتب فى كل مستوى مبيناً الصلة بينها وبين المستوى الذى وردت فيه .

١٠ ـ اكتب فقرتين تشرح فيهما مدى استفادتك من هذين التصنيفين .

الوحدة رقم (٣١)
اختيار محتوى المنهج

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على مفهوم المحتوى الذى قدم الكاتب فى هذه الوحدة .

٢ ـ أن يعيد صياغة مفهوم المحتوى بلغته الخاصة .

٣ ـ أن يحدد المقصود بكلمة معيار من معايير اختيار المحتوى .

٤ ـ أن يضرب مثالا لموضوعات فى منهج اللغة العربية ينطبق عليها معايير اختيار المحتوى .

٥ ـ أن يستجيب إلى دعوته للاطلاع على المناهج السابقة والاستفادة منها .

٦ ـ أن يسترجع خصائص كل من التعليم المعيارى والمنتج والوصفى كما تم توضيحها فى وحدة سابقة .

٧ ـ أن يعبر عن اقتناعه بضرورة الرجوع إلى الدارسين عند اختيار المحتوى .

٨ ـ أن ينقد محتوى منهج اللغة العربية الذى تعلمه فى ضوء الطرق العلمية لاختيار المحتوى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

المحتوى content عنصر أساسى من عناصر المنهج الدراسى ، بل هو صلب العملية التعليمية إذ أنه يشمل كافة الخبرات التى يقدمها

المعهد لطلابه من خلال المنهج . والحديث عن المحتوى يستلزم الإجابة على الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالمحتوى ؟

٢ ـ ما معايير اختياره ؟

٣ ـ ما أكثر الأساليب شيوعاً لاختياره ؟

٤ ـ كيف ينظم هذا المحتوى فى المنهج ؟

وسوف نقتصر فى هذه الوحدة على الإجابة على الأسئلة الثلاثة الأولى مزجئين السؤال الرابع للوحدة الثالثة إن شاء الله .

تعريف المحتوى :

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التى يرجى تزويد الطلاب بها ، وكذلك الاتجاهات والقيم التى يراد تنميتها عندهم . وأخيراً المهارات الحركية التى يراد إكسابهم إياها ، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم فى ضوء الأهداف المقررة فى المنهج .

معايير اختيار المحتوى :

قدم الخبراء مجموعة من المعايير التي يمكن أن يختار فى ضوئها محتوى المنهج إلا أننا نؤثر الأخذ بمعايير نيكولاس لاختيار المحتوى إذ أنها أكثر صلة ببرامج تعليم اللغة الثانية ومن ثم أكثر التصاقاً بمجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

يذكر « نيكولاس ونيكولاس » مجموعة من المعايير نجملها فيما يلى : (رشدى أحمد طعيمة ، ١٢ ، ص ٣٦) .

١ ـ معيار الصدق : validity يعتبر المحتوى صادقاً عند ما يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً ، فضلاً عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية .

٢ - **معيار الأهمية** : significance يعتبر المحتوى مهماً عند ما يكون ذا قيمة فى حياة الطالب ، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتماً بتنمية المهارات العقلية ، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه .

٣ - **معيار الميول والاهتمامات** : interests يكون المحتوى متمشياً مع اهتمامات الطلاب عند ما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التصحية بالطبع بما يعتبر مهماً لهم .

٤ - **معيار القابلية للتعليم** :Learn ability يكون المحتوى قابلاً للتعلم عند ما يراعى قدرات الطلاب ، متمشياً مع الفروق الفردية بينهم ، مراعياً لمبادىء التدرج فى عرض المادة التعليمية .

٥ - **معيار العالمية** : universality يكون المحتوى جيداً عند ما يشمل أنماطاً من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر ، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغى أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله .

وإذا كانت هذه المعايير تصدق على محتوى المناهج الدراسية الأخرى إلى حد ما فإن ثمة مجموعة من المعايير التى يختص بها منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وترد هذه المعايير ضمنياً وليس بشكل صريح فى فكرة هاليداى Halliday حول أنواع تعليم اللغات . وقد عرضناها فى وحدة سابقة .

ولقد ميزها ليداى بين ثلاثة أنواع من تعلم اللغات :

١ - التعلم المعيارى .
٢ - التعلم المنتج .
٣ - التعلم الوضعى .

وفى ضوء هذه الأنواع الثلاثة يمكن اشتقاق المعايير الآتية لاختيار محتوى منهج العربية للناطقين بلغات أخرى .

١ ـ أن يكون فى المحتوى ما يساعد الطالب على تخطى حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى ، مترفقاً به فى عمليات التصحيح اللغوى ، متدرجاً معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجرى به كلامه . . ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف على الرصيد اللغوى العربى الذى يقدم به الطالب إلى المدرسة حتى نعرف تماماً كيف نبدأ .

٢ ـ أن يكون فى المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية . . إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثرى رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها .

٣ ـ أن يكون فى المحتوى ما يعرف الطالب بخصائص العربية . . وإدراك مواطن الجمال فى أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعليم العربية .

طرق اختيار المحتوى :

هناك عدة أساليب يمكن لواضع النهج عند اختيار المحتوى . وفيما يلى أكثر الأساليب شيوعاً فى اختيار محتوى مادة اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ المناهج الأخرى : يمكن للمعلم أن يسترشد بمناهج تعليم اللغات الثانية مثل الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو كلغة أجنبية EFL . وفى ضوء هذه المناهج يستطيع أن ينتقى المحتوى اللغوى فى منهجه . مع الأخذ فى الاعتبار التفاوت بين طبيعة اللغتين (العربية والإنجليزية) وظروف المناهج .

٢ - **رأى الخبير** : experts يمكن للمعلم أن يسترشد بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين فى تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أو كانوا معلمين أو كانوا لغويين أو تربويين أو من كانت له صلة وثيقة بالميدان . وفى هذه الحالة يمكن للمعلم أن يقدم تصوراً للخبرات التى يريد تزويد الطلاب بها أو الموضوعات التى يريد تعلمهم إياها ثم يغرس هذا التصور على الخبراء لأخذ آرائهم فيه وذلك من خلال استبيان questionnaire أو مقابلة interview أوحلقة بحث seminar أو غيرها .

ومما يتصل برأى الخبير الوقوف على ما انتهت إليه مؤتمرات وندوات وحلقات البحث فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وكذلك ما انتهت إليه الدراسات والأبحاث العلمية السابقة .

٣ - **المسح** : survey ويقصد بذلك إجراء دراسة ميدانية حول خصائص الدارسين وتعرف ما يناسبهم من محتوى لغوى . كأن نجرى حول الأخطاء اللغوية الشائعة فى المستوى الابتدائى ثم نختار موضوعات النحو أو التراكيب التى تساعد على تلاقى هذه الأخطاء أو علاجها . وكأن نجرى دراسة حول ميول الطلاب فى القراءة واهتماماتهم حول الثقافة العربية ثم نتخذ نتائج هذه الدراسة أساساً لاختيار الموضوعات المناسبة وكأن ندرس دوافع الطلاب أو اتجاهاتهم أو مشكلاتهم فى تعلم اللغة العربية . وكأن ندرس العلاقة بين العربية ولغات الدارسين متبعين فى ذلك منهج دراسات التقابل اللغوى contrastive linguistics .

٤ - **التحليل** : analysis ويقصد بذلك تحليل المواقف التى يحتاج الطالب فيها للاتصال بالعربية . كأن ندرس مواقف الحديث الشفهى أو مواقف الكتابة بالعربية أو ندرس المواقف الوظيفية المناسبة للبرامج التخصصية (العربية لأغراض خاصة Arabic for special purposes

(ASP)) . فى مثل هذه الدراسات يقوم المعلم أو الباحث بما يشبه بتحليل المهمة tast analysis أو تحليل العمل job analysis .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد الكاتب فى هذه الوحدة بالمحتوى ؟

٢ ـ هل لديك تعريف آخر للمحتوى ؟ وما هو ؟

٣ ـ ناقش ثلاثة من المعايير المقدمة لاختيار المحتوى .

٤ ـ ما الفرق ، فى رأيك ، بين معيار الأهمية ومعيار الميول والاهتمامات ؟

٥ ـ ماذا يقصد بالتعليم المعيارى ؟ وما مدى أهميته فى تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٦ ـ ما رأيك فى محتوى منهج اللغة العربية الذى درسته فى ضوء هذه المعايير ؟

٧ ـ إلى أى مدى توافق على الاستعانة بآراء الخبراء عند اختيار محتوى المنهج ؟

٨ ـ ماذا تعرف عن أساليب تعرف آراء الخبراء ؟

٩ ـ ماذا يقصد بالمسح كطريقة من طرق اختيار المحتوى ؟

١٠ ـ أضرب أمثلة لبعض الموضوعات التى تشعر أن واضعى المنهج قد اتبعوا طريقة المسح عند اختيارها .

الوحدة رقم (٣٢)
تنظيم محتوى المنهج

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على المقصود بتنظيم المحتوى .
٢ ـ أن يشرح بلغته الخاصة التنظيم الهرمى للمعرفة .
٣ ـ أن يدرك أهمية التنظيم العلمى لمحتوى المنهج .
٤ ـ أن يقارن بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكلوجى للمحتوى .
٥ ـ أن يناقش معايير تنظيم المحتوى .
٦ ـ أن ينقد محتوى المواد التربوية التى يدرسها فى ضوء معايير تنظيم المحتوى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

إذا كانت الوحدة السابقة قد عالجت أسس اختيار المحتوى ، فالوحدة الحالية تختص بالحديث عن طرق تنظيم المحتوى .

تعريف تنظيم المحتوى :

يقصد تنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج .

ويختص الحديث عن تنظيم المحتوى بعدة أمور منها :

- طريقة تقديم المعرفة .

- أنواع تنظيم المحتوى .
- معايير تنظيم المحتوى .

وفيما يلى معالجة لكل منها :

من حيث طريقة تقديم المعرفة :

يفرق الخبراء بين المعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادىء والنظريات . ويرون ضرورة اتباع منهج يتدرج بالطالب عند تعلمه هذه الأشكال المختلفة من المعرفة . وقد أشار بيرون Byron إلى تنظيم المنهج لبنية المعرفة يشمل كلا من :

١ ـ تحديد التعميمات التى تشير إلى الاتجاه العام للبرنامج .
٢ ـ تحديد المفاهيم الأساسية التى تشتمل عليها التعميمات المذكورة .
٣ ـ اختيار الحقائق التى توضح التعميمات والمفاهيم .
٤ ـ صوغ المبادىء أو بناء النظريات (جودت سعادة ، ٩ ، ص ٣٠٥) .

ويمكن ترتيب هذه العناصر على شكل هرمى كما يوضحه الرسم التالى :

المبادىء أو النظريات	Principles or theories
التعميمات	Generalizations
المفاهيم	Concepts
الحقائق أو البيانات	Facts or data

التنظيم الهرمى للمعرفة Hierarchy of knowbedge

من حيث أنواع تنظيم المحتوى :

يطرح الخبراء تصورين لتنظيم محتوى منهج اللغة الثانية :

١ ـ التنظيم المنطقى : logical organizations ويقصد بذلك تقديم المحتوى مرتباً فى ضوء طبيعة المادة ذاتها ، أى مراعاة الترتيب المنطقى للمعلومات والمفاهيم بصرف النظر عن مدى قابلية الطلاب لذلك . ففى النحو مثلاً يبدأ المنهج بالموضوعات النحوية المبسطة (الجملة الإسمية / الفعلية . .) وينتهى بالموضوعات المعقدة (الاشتغال ، التنازع فى العمل . .) وفى الأدب والنصوص يبدأ المحتوى بالعصر الجاهلى ثم الإسلامى فالأموى فالعباسى الأول والثانى . . وهكذا حتى ينتهى إلى الأدب المعاصر . وفى تعلم القراءة يبدأ المنهج بتعرف الحروف فالكلمات فالجمل . . الخ .

وفى هذا التنظيم تراعى مبادىء التدرج من البسيط إلى المعقد ، من السهل إلى الصعب من القديم إلى الحديث . . وهكذا . .

٢ ـ التنظيم السيكلوجى : Psycgological organizations
ويقصد بذلك تقديم المحتوى فى ضوء حاجات الطلاب وظروفهم الخاصة وليس فى ضوء طبيعة المادة وحدها . ولا يلتزم هذا التنظيم بالترتيب المنطقى للمادة . فقد يبدأ الطلاب بتعلم الاستفهام والتعجب والإضافة . . مثلاً وذلك حسب المواقف اللغوية التى يمرون بها دون التزام بتقديم الجملة الفعلية أو الإسمية أولا ، وقد يبدأ الطلاب بدراسة قصائد من الشعر الحديث والمعاصر لبساطتها ثم يدرسون بعد ذلك العصر الجاهلى المهم فى الأمر أن يكون الترتيب مراعياً لاعتبارات نفسية خاصة بالطلاب وفى ضوء نتائج الدراسات الميدانية التى تجرى عليهم .

من حيث معايير تنظيم المحتوى :

ما زالت المعايير التى اقترحها تايلر Tyler لتنظيم المحتوى سائدة بين خبراء إعداد المناهج . وتتلخص هذه المعايير فى ثلاثة هى :

١ ـ **الاستمرارية** : continuity ويقصد بذلك العلاقة الرأسية بين خبرات المنهج ، بحيث تؤدى كل خبرة إلى أحداث أثر معين عند الطالب تدعمه الخبرة التالية . ففى تعليم مهارة النطق والكلام مثلا تتدرج المهارات حتى تصل بالدارس فى نهاية المنهج إلى الحديث بطلاقة . معنى هذا أن يحدد المعلم بدقة ما يريد إكسابه للدارس من مهارات ثم يجزئها بالشكل الذى يسمح به تنميتها فى آخر البرنامج .

٢ ـ **التتابع** : sequence ويقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض . فلا تقدم خبرة لغوية إلا فى ضوء ما سبقها ، ثم تهيىء هذه الخبرة الطالب بعد ذلك لخبرة تالية . أى أن يكون هناك تسلسل فى عرض المهارات وأن تستفيد كل منها مما سبقها ويؤدى لما يلحقها .

٣ ـ **التكامل** ـ integration ويقصد بذلك العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى . فتدرس النطق والكلام لا ينفصل عن تدريس مهارات الاستماع ولا ينفصل هذان عن تدريس القراءة . . الخ . كما أن تدريس بقية فروع اللغة العربية يمكن أن يراعى فيه مبدأ التكامل بأن تخدم الخبرات فى كل فرع زميلاتها فى الفرع الآخر . هذا من حيث آراء تايلر فى معايير تنظيم المحتوى . أما برونر Bruner فيرى أنه من اللازم ، عند تنظيم محتوى المنهج ، أن يرتكز على المبادىء الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا فى نظر المتعلم ، وأكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمى لآخر .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الفرق ، فى رأيك ، بين عمليتى اختيار المحتوى وتنظيم المحتوى ؟

٢ ـ ما المجالات التى يختص الحديث عن تنظيم المحتوى بها ؟

٣ ـ أعد النظر فى التنظيم الهرمي للمعرفة واذكر ماتفهمه منه .

٤ ـ ما الفرق بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكلوجى للمادة ؟ وأيهما تفضل ؟ ولماذا ؟

٥ ـ اذكر بعض أشكال التنظيم السيكلوجى لموضوعات النحو العربي .

٦ ـ ترتبط الاستمرارية والتتابع ارتباطاً وثيقاً كيف ذلك ؟

٧ ـ انقد طريقة تنظيم محتوى منهج اللغة العربية الذي تعلمته فى ضوء معايير تنظيم المحتوى السابقة .

الوحدة رقم (٣٣)
طريقة التدريس
مفهومها ، وأسس اختيارها

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر قيمة التعريف الدقيق للمفاهيم والمصطلحات .

٢ ـ أن يتعرف على المفهوم الواسع لطريقة التدريس .

٣ ـ أن يميز بين الطريقة والإجراءات والمدخل .

٤ ـ أن يناقش ، بلغته الخاصة ، خمسة من أسس اختيار الطريقة .

٥ ـ أن يُعيد تصنيف أسس اختيار طريقة التدريس وتقسيمها إلى محاور .
منها ما يخص الدارسين ومنها ما يخص المجتمع . . الخ .

٦ ـ أن يعبر عن اقتناعه بأنه لا توجد طريقة مثلى تناسب جميع الدارسين في جميع الظروف .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

نتناول في هذه الوحدة تعريف كل من : الطريقة والإجراءات والمدخل ثم نعرض لأهم أسس اختيار الطريقة المناسبة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

مفهوم الطريقة :

طريقة التدريس teaching method بمفهومها الواسع تعنى **مجموعة الأساليب التى يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجى للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة** . إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة . ذلك أن كلمة توصيل تعنى نشاطاً من طرف واحد وهو غالباً المعلم مما يفرض فى معظم الأحيان سلبية المتعلم ، فضلاً عن قصر أهداف التربية فى تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية .

مفهوم الإجراءات :

إن الطريقة مفهوم أبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم فى الفصل . إن هذه الإجراءات هى ما أصطلح على تسميته باللغة الإنجليزية procedures أن الطريقة هنا تعنى الخطة الشاملة التى يستعان بها فى تحقق الهدف التربوى المنشود . إنها مثل خيط المسبحة الذى ينتظم عدداً من المكونات الرئيسية ، ومن الممكن أن تلمس هذا الخيط فى الطريقة التى ألف بها الكتاب المقرر ، وفى الموضوعات المختارة ، وفى التوجيهات التى يشتمل عليها دليل المعلم ، وفى المادة التى وضعت على شرائط التسجيل ، والطريقة التى سجلت بها وفى **التدريبات اللغوية وفى الواجبات المنزلية المعدة ، وفى الوسائل التعليمية** المختارة وطريقة استخدامها ، وفى نوع الأسئلة الملقاة ، وفى غير ذلك من جوانب مختلفة للعملية التعليمية .

مفهوم المدخل :

ويَكْمُن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم وفلسفة خاصة فى تعلم اللغة ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية . إنها باختصار تنطلق من مداخل approaches معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها . والحديث عن طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو حديث عن

طرق تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام . إن الطريقة تشتمل على مبادىء وقواعد وإجراءات يمكن لكل معلم لغة أن يستخدمها مهما تفاوتت اللغات أو تباينت ظروف المجتمعات . ولعل مصدر الخلاف الوحيد بين هذه الطرق هو ما يتم تدريسه من خلالها ، هو المضمون الذى يصب فيها وليس الشكل الذى يحتويها ، آخذاً فى الاعتبار أن من بعض اللغات ما قد يفرض على طرق التدريس شيئاً من التعديل يتناسب مع خصائصها اللغوية ، إلا أنه مع ذلك تبقى مبادىء الطريقة واحدة . وأصولها مشتركة بين لغة وأخرى .

أسس اختيار الطريقة :

إن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار ما يناسبه . والحقيقة التى ينبغى أن تستقر فى الذهن هنا هى أنه **ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفى كل المجتمعات ولكل الدارسين** . ليس ثمة طريقة شافية تقتصر الزمن وتختصر الطرق ، بحيث تعلم كل المهارات اللغوية فى وقت قياسى ودون مشكلات تثيرها . إن لكل طريقة من طرق التدريس ، كما سنلاحظ فيما بعد ، مزايا ولها أوجه قصور . **والطريقة المناسبة فى رأينا هى تلك التى تساعد على تحقيق الهدف المرجو فى الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية** ، فما قد يكون مناسباً هنا قد لا يكون مناسباً هناك . ومن هنا لا يكون مناسباً هناك من هنا وجب أن تحكم معلم العربية كلغة ثانية مجموعة من القواعد والأسس فى تفضيل طريقة على أخرى . من هذه الأسس :

١ ـ **المجتمع الذى يدرس فيه اللغة** : إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية فى مصر نبغى أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها فى أمريكا . تعليم اللغة الثانية فى مجتمع اللغة ينبغى أن تختلف عن طريقة تعليمها فى مجتمع تحدث لغة واحدة .

٢ ـ **أهداف تدريس العربية** : إن وعى المعلم بأهداف تدريس العربية كلغة ثانية أمر أساسى لنجاحه فى التدريس وشرط واجب لاختيار الطريقة . إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية لأفراد يريدون توظيفها فى قراءة التراث العربى فقط ينبغى أن تختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريدون الاتصال بمتحدثى العربية استماعاً وكلاماً .

والطريقة أيضاً ينبغى أن تختلف من مجتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه .

٣ ـ **مستوى الدارسين** : يفرض اختلاف مستويات الدارسين فى اللغة اختلافاً فى طريقة التدريس . إن الطريقة التى تستخدم مع دارسين فى المستوى الأول ينبغى أن تختلف عن الطريقة التى تستخدم مع دارسين المستويات المتوسطة والمتقدمة . والطريقة التى تستخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغى أن تختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأول مرة .

٤ ـ **خصائص الدارسين** : للدارسين خصائص مختلفة سواء من حيث السن أو الجنس أو الدوافع والاتجاهات أو الوظائف والحرف أو غير ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدارسين . ولا شك أن هذا يفرضه اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة أو على الأقل شيئاً من التعديل فيها .

٥ ـ **اللغة القومية للدارسين** : ينبغى أن تتكيف طريقة التدريس مع الظروف اللغوية للدارسين ، إن تدريس العربية لمتحدثى اللغات السامية ينبغى أن يختلف فى شيء ما عن تدريسها لمتحدثى اللغات الهندو أوربية أو الصينية أو غيرها . إن على المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين فى تدريسه للغة المستهدفة .

٦ ـ **مصادر التعلم** : ينبغى أن تختلف طريقة تدريس العربية كلغة ثانية فى ظروف تتوفر فيها إمكانات الدراسة ومصادر التعلم

عن تدريسها فى ظروف لا تتوافر فيها هذه الإمكانات إنها فى مجتمع غربى يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها فى مجتمع غربى ليس فيه مهاجر واحد . فى المجتمع الأول يستطيع المعلم استثمار ذلك فى تدريس الثقافة العربية بأسلوب عملى وطريقة حية تربط بين ما يقوله فى الفصل وبين ما يراه الأجنبى خارجه .

٧ ـ **نوع اللغة** : إن للغة العربية مستويات مختلفة ، منها لغة التراث ، ومنها العاميات المختلفة ، ومنها الفصحى المعاصرة . ومنها اللغات التخصصية التى تختلف باختلاف ميادين الحياة والدراسة ، طب ، هندسة ، صيدلة ، وغير ذلك . واختلاف اللغة التى يدرسها المعلم بفرض اختيار الطريقة المناسبة أو تعديل ما يتاح له منها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اشرح بلغتك الخاصة مفهوم الطريقة كما عرضه الكاتب فى هذه الوحدة .

٢ ـ ما الفرق ، فى رأيك ، بين هذا التعريف والتعريفات الأخرى لطريقة التدريس ؟

٣ ـ ما العلاقة بين كل من الطريقة والإجراءات والمداخل ؟

٤ ـ عندما تتعدد أمامك طرق تدريس العربية كلغة ثانية ، على أى أساس تختار إحداها ؟

٥ ـ هناك عبارة تقول : « لا يوجد ما يسمى بالطريقة المثلى » إلى أى مدى توافق عليها ؟ ولمـاذا ؟

٦ ـ ما الطريقة الشائعة لتدريس العربية كلغة ثانية فى بلدك ؟ وإلى أى **مدى ترى أنها مناسبة في ضوء أسس اختيار الطريقة ؟**

٧ ـ ناقش خمسة من أسس اختيار طريقة التدريس بلغتك الخاصة مع ضرب أمثلة توضيحية .

الوحدة رقم (٣٤)
طريقة التدريس وعناصر المنهج

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يميِّز بين المنهج كنظام فرعى والمنهج كنظام رئيسى .

٢ ـ أن يقدِّر قيمة النظرة التكاملية لعناصر المنهج .

٣ ـ أن يحدد موقع طريقة التدريس من أهداف المنهج .

٤ ـ أن يبيِّن مدى انعكاس المحتوى على طريقة التدريس .

٥ ـ أن يبيِّن العلاقة بين طريقة التدريس والكتاب المقرر .

٦ ـ أن يرسم شكلا تخطيطياً يوضح موقع طريقة التدريس من عملية التقويم .

٧ ـ أن يناقش خمسة من معايير اختيار طريقة تدريس العربية كلغة ثانية .

٨ ـ أن ينقد طريقة التدريس التى تعمل بها العربية فى ضوء هذه المعايير .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

سبق لنا عند الحديث عن المنهج كنظام أن بينا أن المنهج نظام فرعى يتدرج تحت نظام أكبر هو النظام التعليمى ، والنظام التعليمى نفسه نظام فرعى يندرج تحت نظام الدولة . ومن الممكن النظر إلى

المنهج نفسه كنظام رئيسى يندرج تحته عدد من **الأنظمة الفرعية . وتمثل** عناصر المنهج مكونات هذه الأنظمة الفرعية . وطريقة التدريس كما سبق أن قلنا عنصر من عناصر المنهج . إنها لا تعمل فى فراغ وليست معزولة عن إطارها الكلى الذى تنتمى إليه وهو المنهج .

والتداخل بين عناصر المنهج أمر مسلم به ومن هنا وجب النظر إلى طريقة التدريس فى ضوء علاقتها بأهداف المنهج وعلاقتها بالمحتوى اللغوى والثقافى وعلاقتها بالكتاب المقرر وعلاقتها بأساليب التقويم .

نتناول هذا بإيجاز مع مناقشة لأهم معايير اختيار طريقة تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى . .

مفاهيم أساسية :

فى وحدة سابقة عرضنا لمفهوم الطريقة وقلنا أنها تعنى الخطة الإجمالية الشاملة لعرض مواد تعليم اللغة وترتيبها بالشكل الذى يحقق أهدافنا التربوية المنشودة . إنها فى تصورنا مثل خيط السبحة الذى ينتظم عدداً من الوحدات المكونة لها ، ومن الممكن أن نلمس هذا الخيط ـ الطريقة ، فى معظم أشكال الاتصال بين المعلم والطالب .

ويَكْمُن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة ، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية . . إنها باختصار تنطلق من مداخل approaches معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها . ولتنفيذ كل طريقة هنالك مجموعة من أساليب العمل التى تأخذ مكانها بين جدران الفصل ، وهذه الأساليب هى ما تسمى بالإجراءات procedures .

طريقة التدريس والأهداف :

يعتمد اختيار طريقة التدريس على نوع الأهداف . . والأهداف كما قلنا نوعان : أهداف عامة تحددها السلطات التربوية وأهداف

خاصة يحددها المعلم . وفى مجال تعليم العربية كلغة ثانية يتوقف اختيار طريقة التدريس على أهداف المعلم من تعليم هذه اللغة . وتتجسد هذه الأهداف فى شكل مهارات لغوية يريد إكسابها للدارسين . ولننظر فى مثالية : أحدهما معلم حدد هدفه كالتالى : أن يستطيع الطلاب قراءة الكتب العربية والاتصال بمصادر الثقافة الإسلامية مثل هذا الهدف يفرض على المعلم اختيار طريقة النمو والترجمة . وثانيهما معلم حدد هدفه كالتالى : أن يستطيع الطلاب التعبير شفوياً عن حاجاتهم **الأساسية في بعض مواقف الحياة اليومية التى يتعرضون لها عند زيارتهم** إحدى البلاد العربية (طلب تاكسى / طلب طعام . . الخ) مثل هذا الهدف يفرض على المعلم اختيار الطريقة السمعية الشفوية أو الطريقة المباشرة .

تحديد المهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين إذن شرط أساسى لاختيار طريقة التدريس المناسبة .

طريقة التدريس والمحتوى :

العلاقة مع المحتوى واضحة أيضاً . فإذا أعدنا النظر فى المثالين السابقين وجدنا أن كلا من المعلمين ينبغى أن يختار محتوى لغوياً يختلف عن صاحبه . فصاحب طريقة النحو والترجمة سوف يركز على اختيار مجموعة من المفردات والتراكيب وقواعد النحو التى يراها لازمة للدارسين حتى يستطيعوا قراءة الكتب العربية والاتصال بمصادر الثقافة الإسلامية . مثل هذا المعلم يحكمه الترتيب المنطقى فى عرض المادة اللغوية . بينما نجد زميله صاحب الطريقة السمعية الشفوية يركز على اختيار محتوى لغوى مناسب لمواقف الحياة اليومية . كأن يعد حواراً بين الطالب وضابط المطار وبينه وبين موظف الاستقبال فى فندق . . ولا يهمه هنا أن يعلم الطالب قاعدة نحوية معينة قدر ما يهمه تمثيل لغة الحياة . .

الهدف إذن يحدد لنا نوع الطريقة المناسبة . . ونوع الطريقة يحدد لنا نوع المحتوى المناسب كما أن المحتوى نفسه يؤثر على اختيار الطريقة العلاقة بينهما إذن علاقة جدلية يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به . .

طريقة التدريس والكتاب :

يحدد أبو الفتوح رضوان موقع طريقة التدريس من الكتاب المدرسى بقوله : « الكتاب المدرسى يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحى بها . المدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التى يمكن أن تتمشى مع الكتاب المدرسى » (أبو الفتوح رضوان ، ٢ ، ص ٨) .

إن القارىء يستطيع التمييز بين كتابين . مدركاً نوع الطريقة التى يتبعانها ولنتصور كتاباً يستخدم مؤلفه طريقة النحو والترجمة . سوف نجد موضوعاته تدور حول القواعد النحوية . كما أن المؤلف سوف يحرص على تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة وتدريبه على الكتابة عن طريق الترجمة من وإلى العربية . وتنمية قدرته على تذوق بعض أشكال الأدب العربى .

والتركيز على مهارتى القراءة والكتابة مع إغفال لمهارتى الاستماع والنطق والتحاور باللغة .

ولنتصور كتاباً آخر يستخدم مؤلفه الطريقة السمعية الشفوية . سوف نجده حريصاً على تدريب الطالب على فهم اللغة عند ما يسمعها والتمييز بين أصواتها عند ما ينطقها وليتحاور بها . مع عدم استعمال لغة وسيطة أو كثرة التدريب على الترجمة . والحرص فى تقديم التراكيب والبعد عن استعمال مصطلحات نحوية أو تعليم القواعد بشكل مباشر وإعطاء مهارتى الاستماع والكلام اهتماماً أكبر من مهارتى القراءة والكتابة .

ليس بعسير إذن أن يتعرف القارىء طريقة التدريس التى يتبعها

الكتاب سواء تصريحاً من المؤلف أو تلميحاً من طريقة عرض المحتوى اللغوى والثقافى .

طريقة التدريس والتقويم :

الطريقة شأن العناصر الأخرى للمنهج ذات صلة بالتقويم . إنها تخضع له بمثل ما تخضع بقية العناصر . قد يعد المعلم أهدافاً إجرائية واضحة وقد يختار لهذه الأهداف محتوى لغوياً وثقافياً مناسباً ولكنه مع ذلك لا يحقق من هدفه ما كان ينبغى وذلك لأنه أخطأ فى اختيار الطريقة . . من هنا وجب الوقوف على مدى قدرة طريقة التدريس فى تحقيق الهدف وذلك بصفة مستمرة تضمن للمعلم تصحيح المسار أو تعديل الطريقة . .

ولقد صمَّم الباحثون عدة أساليب كتقويم طرق تدريس اللغات الثانية . إلا أن الملاحظ أن أساليب التقويم تختلف باختلاف الطريقة ذاتها . فما يصلح لتقويم طريقة النحو والترجمة قد لا يصلح لتقويم الطريقة المباشرة وما يصلح لهما قد لا يصلح لتقويم سواهما . .

معايير اختيار الطريقة :

يطرح الخبراء نرعين من المعايير لاختيار طريقة التدريس . النوع الأول وهو المعايير العامة التى تختار على أساسها طريقة التدريس أياً كانت طبيعة المادة التى تخدمها . من هذه المعايير مثلاً وضوح الهدف والقدرة على استثارة واقعية الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم والتدرج فى عرض المحتوى العلمى . . الخ . والنوع الثانى ، وهو الذى يهمنا هنا ، هو ذلك النوع الخاص باختيار طريقة تدريس اللغة الثانية .

ولقد قدم جونسون تصوراً جيداً لعملية تعليم اللغة الثانية يمكن أن تشتق منه معايير ينبغى فى ضوئها اختيار طريقة تدريس اللغة الثانية . هذه المعايير هى : (Johnson, F. C. 79, pp : 66 - 174)

١ ـ **السياقة** : contextualization أى أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة فى سياقات ذات معنى meaningful contextualization تجعل تعلمها بالتالى ذا قيمة فى حياة الدارس .

٢ ـ **الاجتماعية** : أى أن تهيىء الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين . إن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما فى سياق اجتماعى حى ، وليس فى أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض .

٣ ـ **البرمجة** : أى أن يوظف المحتوى اللغوى الذى سبق تعلمه فى محتوى لغوى جديد ، وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلاً بسابقه وفى سياق يفسره .

٤ ـ **الفردية** : أى تقديم المحتوى اللغوى الجديد بشكل يسمح لكل طالب ، كفرد أن يستفيد . . إن الطريقة الجيدة هى التى لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعية .

٥ ـ **النمذجة** : أى توفير نماذج جيدة يمكن محاكاتها فى تعلم اللغة .

٦ ـ **التنوع** : أى تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوى الجيد .

٧ ـ **التفاعل** : إن الطريقة الجيدة هى التى يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية فى إطار الظروف والإمكانات المتوفرة فى حجرة الدراسة ، والطريقة الجيدة هى التى تجعل المتعلم مركز الاهتمام .

٨ ـ **الممارسة** : أى أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوى الجديد تحت إشراف وضبط ، إن أفضل أشكال تعلم اللغات هى تلك التى تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها . . إن المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقية التى سوف يقف عليها الطالب . .

إن ما يعلمه المتعلم وما يمكن أن يعلمه هو الذى يحدد طبيعة التعلم .

٩ ـ التوجيه الذاتى : أى أن يمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده ، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتى self - direction . إن علينا أن نعلم الطلاب كيف يتعلمون . . ذلك أن النشاط اللغوى الذى يجرى بين جدران الفصل محدود . . إنه جزء صغير من النشاط اللغوي الذى يتحرك الدارس فيه خارج الفصل .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يمكن النظر إلى المنهج كنظام فرعى والنظر إليه أيضاً كنظام رئيسى . وضح ذلك .

٢ ـ ما الذى يمكن أن نستفيده من النظرة التكاملية لعناصر المنهج ؟

٣ ـ ما الفرق بين الطريقة والمدخل والإجراءات ؟

٤ ـ لماذا شبه الكاتب طريقة التدريس بخيط المسبحة ؟ وضح ذلك ؟

٥ ـ وضح كيف تؤثر الأهداف فى اختيار طريقة التدريس ؟

٦ ـ ماذا يقصد الكاتب بقوله إن العلاقة بين طريقة التدريس والمحتوى علاقة جدلية ؟

٧ ـ اكتب فقرتين تشرح فيهما هذه العبارة : الكتاب المدرسى يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحى بها .

٨ ـ كيف تختلف أساليب التقويم فى رأيك باختلاف طريقة التدريس ؟

٩ ـ ناقش خمسة من معايير اختيار طريقة تدريس العربية كلغة ثانية .

١٠ ـ فى ضوء المعايير السابقة انقد إحدى الطرق التى تعلمت بها العربية كلغة ثانية .

الوحدة رقم (٣٥)

التقــويم

أهميته ، مفهومه ، معاييره

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر دور التقويم فى تطوير العملية التعليمية .

٢ ـ أن يذكر بعض الأهداف التى يساعد التقويم فى تحقيقها .

٣ ـ أن يذكر ثلاثة تعريفات للتقويم كما وردت على لسان أشهر المختصين فى هذا المجال .

٤ ـ أن يقارن بين التعريفات المختلفة للتقويم مبيناً أوجه التشابه والاختلاف بينها .

٥ ـ أن يشرح ، بلغته الخاصة ، التعريف الشامل لعملية التقويم كما ورد فى هذه الوحدة .

٦ ـ أن يستنتج من هذا التعريف أهم خصائص عملية التقويم .

٧ ـ أن يعدِّل من أساليب التقويم التى يتبعها شخصياً فى ضوء معايير التقويم الواردة فى هذه الوحدة .

٨ ـ أن يتفهَّم الجانب الإنسانى فى عملية التقويم ويقدِّر أبعاده .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

بعد كل عمل يؤدَّى يسأل الإنسان نفسه : ما الذى حصل عليه

بعد الجهد الذى بذله والوقت الذى ضيعه والمال الذى أنفقه ؟ إنه يراجع نفسه ليقف على مدى ما حققه من أهداف كان قد حددها سلفاً .

هذا الذى يقوم به الإنسان ليتأكد من مدى تحقيق أهدافه هو ما نسميه بالتقويم evaluation . يقصد بالتقويم إذن تعرفه القيمة أى تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أى وجه من أوجه النشاط بالنسبة لهدف معين قد حدد من قبل .

والتقويم كما سبق أن أوضحنا عنصر أساسى من عناصر المنهج . بل تنطلق منه دائماً مطالب التغيير وإعادة النظر فى مختلف عناصر المنهج .

أهمية التقويم :

يساعد التقويم ، فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية ، فى تحقيق ما يلى :

١ ـ تحديد مستوى الطلاب قبل البدء فى البرنامج حتى يمكن وضعهم فى المستوى اللغوى المناسب .

٢ ـ مساعدة الطلاب على اختيار البرنامج المناسب لهم ، وتمكينهم من التوجيه الذاتى المستمر فى ضوء ما يعرفونه عن مستواهم اللغوى بشكل دورى .

٣ ـ قياس مدى تحصيل الطلاب فى المهارات اللغوية المختلفة وتعرف مواطن القوة والضعف عندهم فنزيد من الأولى ونعالج الأخرى .

٤ ـ تطوير المنهج إذ أن التقويم المستمر من شأنه أن يوفقنا على مواطن السهولة والصعوبة فى المنهج . كما يعرفنا بأنسب الطرق لتقديم المعلومات .

٥ ـ تحفيز الطلاب والمعلمين على مواصلة العمل . ولا شك أن وقوف

الإنسان على نتيجة جهده بصفة مستمرة وعلى مواطن قوته وضعفه تحقيق ما نسميه بالتغذية الرجعية feedback وهى من شأنها بالتالى أن تحفز العاملين على بذل الجهد .

٦ ـ المساعدة فى إصدار القرار . إن الهدف الأساسى من التقويم هو تحسين العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق أهدافها وذلك حتى يمكن إصدار بشأنها . والقرار هنا قد يكون إدارياً وقد يكون علمياً وقد يكون غير ذلك مما له صلة بالعملية التعليمية ككل . والتقويم بذلك يساعدنا على اتخاذ القرار .

٧ ـ توعية الجمهور بقيمة البرنامج وتشجيعهم على الانضمام إليه . إن الجمهور الذى تتاح له فرصة التعرف على نتائج العمل بمعهد لتعليم العربية يزداد اقتناعاً به ورغبة فى المشاركة فى خدمته واستعدادا للانضمام إليه . .

مفهوم التقويم :

يختلف مفهوم التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية . فالنظرة التى تقصر التربية على تزويد الطلاب بالمعلومات تقصر مفهوم التقويم على الامتحانات وقياساً مدى ما حصله الطلاب من معلومات . والنظرة التى توسع من مفهوم التربية توسع بالتالى من مفهوم التقويم ، فيتعدى مجرد الامتحانات إلى قياس مختلف أشكال التغير فى سلوك الطلاب معرفياً ووجدانياً ومهارياً (أو نفس حركياً) .

ولقد قدمت عدة تعريفات للتقويم نذكر بعضها فيما يلى :[١]

- يعرفه بلوم بقوله « مجموعة منظمة من الأدلة التى تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين . مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده » .

---

(١) وردت هذه التعريفات فى كتب كل من : جودت سعادة (٩) ، الدمرداش سرحان (١٠) ، محمد عزت عبد الموجود وآخرون (٤٢) وفوزى طه ورجب الكلزة (٣٧) .

- يعرفه نورندريك بقوله « عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية وتقدير الدرجة التى يتم فيها تحقيق هذه الأهداف » .

- يعرفه ساندرز قائلا « التقويم هو تحديد قيمة شيء ما . ويتضمن ذلك الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة » .

- ويعرفه الدمرداش سرحان قائلاً « التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح فى تحقيق الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات يقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها » .

- أما التعريف الذى نعتبره شاملاً لعملية التقويم فهو « مجموع الإجراءات التى يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمى للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة (رشدى طعيمة ، ١٤ ، ص ٢) .

معايير التقويم :

فى ضوء التعريفات السابقة يمكن لنا أن نشتق معايير التقويم الجيد فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . من أهم هذه المعايير ما يلى :

١ - **ارتباط التقويم بأهداف المنهج** : تقويم الطلاب فى مادة اللغة العربية ينبغى أن يعتمد على تحليل موضوعى لمناهجها ، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية

أو الفرعية ، كما يعتمد على تحليل موضوعى كذلك لعمليات الفهم والتفكير فى أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التى يهدف المنهج إلى تكوينها .

٢ ـ **شمول عملية التقويم** : تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط ، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقلياً ووجدانياً ومهارياً . ولا شك أن هذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصارها على الشكل التقليدى للامتحانات .

٣ ـ **استمرارية التقويم** : التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها ، والملاحظ أن التقويم كما يمارس فى مدارسنا أشبه بعملية ختامية تأتى فى نهاية العام الدراسى حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل الطلاب .

٤ ـ **إنسانية التقويم** : التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب إن كلاً منهما شريك فى العملية التعليمية وينبغى أن يؤخذ رأى الطالب فى قضايا كثيرة خاصة بالتقويم وكذلك المعلم . إن الجانب الإنسانى فى التقويم يعنى أيضاً أنه ليس عقاباً ولكنه استراتيجية فعالة لتعرف واقع الطلاب ومساعدتهم على النمو الشامل وهو وسيلة أيضاً لتحقيق قدر من العلاقة الإنسانية الطيبة بين المعلمين والطلاب إذ أنهم جميعاً مسؤولون عن العملية التعليمية شركاء فى نتائجها .

٥ ـ **عملية التقويم** : إن التقويم الجيد هو الذى يلتزم بخطوات الأسلوب العلمى فى حل المشكلات . وهو الذى يلتزم المعلم فيه بالأسس العلمية سواء عند تحديد أهداف التقويم أو إعداد الأدوات أو تطبيقها أو جمع البيانات أو تحليلها . وهناك من الشروط العلمية

التى ينبغى أن تتوفر فى أدوات التقويم سوف نتناولها عند الحديث عن الاختبارات اللغوية إن شاء الله .

٦ ـ اقتصادية التقويم : التقويم الجيد أيضاً هو ذلك الذى يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال . ليس من الحكمة أن يستعمل المعلم أسلوباً من التقويم يستغرق طويلاً فى إعداد أدواته أو فى تطبيقها أو فى تحليل بياناتها . . ، إن التقويم الجيد هو ذلك الذى يستثمر المعلم فيه ما لديه من إمكانات ما دامت تحقق الهدف المنشود .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ إلى أى مدى يساعد التقويم فى تصوير العملية التعليمية ؟

٢ ـ اذكر ثلاثة من التعريفات التى قدمها الكاتب للتقويم فى هذه الوحدة .

٣ ـ ما التعريف الذى تعتبره شاملاً للتقويم ؟

٤ ـ استنتج من التعريف السابق ثلاثة من خصائص عملية التقويم .

٥ ـ كيف تبحث عن معنى كلمة (تقويم) فى أحد القواميس والمعاجم العربية ؟

٦ ـ استعن بأحد هذه القواميس أو المعاجم واكتب الكلمات ذات الصلة كلمة (تقويم) ومعانيها .

٧ ـ ناقش خمسة من معايير التقويم التى وردت فى هذه الوحدة .

٨ ـ إلى أي مدى تتوفر هذه المعايير فى أساليب التقويم المتبعة فى برامج تعليم العربية في بلدك ؟

٩ ـ كيف يمكن النظر إلى التقويم كعملية إنسانية ؟

الوحدة رقم (٣٦)
التقــويم
خطواته ، أنواعه ، مجالاته

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف الخطوات الأساسية التى تمر بها عملية التقويم .

٢ ـ أن يناقش بعض أنواع التقويم .

٣ ـ أن يميز بين التقويم البنائى والتقويم الختامى .

٤ ـ أن يعبر عن اقتناعه بضرورة تقويم كل جانب من جوانب العملية التربوية .

٥ ـ أن يحدد الصفات الأساسية لتقويم كل جانب من جوانب العملية التربوية .

٦ ـ أن يقدم ثلاثة مقترحات حول أساليب تقويم كل من الطالب والمعلم .

٧ ـ أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لمجالات التقويم فى ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٨ ـ أن يستنتج أهم الفروق بين خطوات التقويم وخطوات البحث العلمى .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

تناولنا فى الوحدة السابقة الحديث عن أهمية التقويم ومفهومه ومعاييره وفى هذه الوحدة نعرض لبعض القضايا الخاصة بخطواته وأنواعه ومجالاته .

خطوات التقويم :

في ضوء التعريف السابق لمفهوم التقويم يتضح لنا أنه عملية معقدة تحتوى على الكثير من الأنشطة وتسير فى عدة خطوات (محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ٤٢ ، ص ١٥٤) هذه الخطوات هى :

١ ـ تحديد الهدف من التقويم .

٢ ـ تقرير المواقف التى يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف .

٣ ـ تحديد كمية من المعلومات التى تحتاج إليها .

٤ ـ تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة وقوائم الجرد .

٥ ـ جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة .

٦ ـ تحليل البيانات وتسجيلها فى صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ويستعان فى هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة .

٧ ـ تفسير البيانات فى صورة يتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس .

٨ ـ إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية فى تحسن الموقف أو الظاهرة أو السلوك

الذى نقومه وتعرف هذه الخطوة باسم التقويم وهى تؤكد على الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوى .

أنواع التقويم :

تتنوع أشكال التقويم بتنوع النظرة إليه . ولقد أحصى الخبراء عدة أنواع للتقويم (ابراهيم الشبلى ، ١ ، ص ص ٣٢/٤٥) .

١ - بحسب وقت إجرائه فهناك تقويم تمهيدى وهناك تقويم تكوينى أو بنائى وهناك تقويم نهائى ثم هناك تقويم تتبعى .

٢ - بحسب الشمولية فهناك تقويم مكبر macro وتقويم مصغر أو جزئى micro .

٣ - بحسب المعلومات والبيانات فهناك تقويم كمى quantitative وتقويم كيفى qualitative .

٤ - بحسب القائمين به فهناك تقويم داخلى internal وخارجى exernal وداخلى وخارجى .

٥ - بحسب معالجة البيانات فهناك تقويم وصفى descriptive ومقارن comparative وتحليلى analytical .

٦ - بحسب الامتداد المكانى فهناك تقويم واسع global ومحلى local .

٧ - وبحسب الموقف من الأهداف فهناك تقويم معتمد على الأهداف goal - based وآخر بعيد عن الأهداف . goal - free

٨ - وبحسب فلسفته . فهناك تقويم تقليدى classical وآخر متطور أو إجرائى (transactional) operational .

وليس هدفنا فى هذه الوحدة تفضيل القول فى هذه الأنواع إلا أننا نود أن نقف فقط على نوعين أساسيين :

١ - التقويم البنائى أو التكوينى : formative evaluation وهو ذلك النوع من التقويم الذى يحدث عدة مرات أثناء تطبيق البرنامج .

إنه يعنى بجمع المعلومات الدورية التى تساعد فى مراجعة وتطوير البرنامج . ويجرى هذا النوع خلال الفصل الدراسى ويشمل امتحانات نصف الفصل الدراسى ، وأعمال السنة والاختبارات الشهرية وأساليب التقويم الأخرى التى يقوم بها المعلم أثناء الدراسة .

٢ - التقويم الختامى أو الإجمالى : sermmative evaluation وهو ذلك النوع الذى يتم عادة فى نهاية البرنامج أو العام الدراسى بغرض وضع درجات أوضح شهادات أو إصدار قرار . وفى هذا النوع يؤخذ ، أيضاً ، بنتائج التقويم البنائى . أى تضم درجة الطالب التى حصل عليها على مدى العام الدراسى إلى درجة فى الاختبار النهائى لتحديد مدى تقدمه وإصدار قرار شأنه إما أن ينقل لمستوى آخر أو يظل فى هذا المستوى أو يعمل له برنامج علاجى . . أو غير ذلك من قرارات مناسبة .

مجالات التقويم :

التقويم كما سبق القول عملية تشمل مختلف عناصر المنهج . من أجل هذا نجد المعلم مطالباً بأن يعرف المجالات التى يمكن أن يمتد إليها التقويم . من هذه المجالات :

١ - تقويم الطالب : ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة . ويختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه . فهناك تقويم تشخيصى diagnostic وهناك تقويم لتحصيله achievement وهناك تقويم لكفاية اللغة proficiency وهناك تقويم لاستعداده aptitude وغير ذلك من مجالات التقويم الخاصة بالطالب .

٢ - تقويم المعلم : ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفاية فى عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج . وهناك أنواع مختلفة لتقويم المعلم منها تقويمه لنفسه self - evaluation وتقويم

الطلاب له وتقويم المشرفين له . . وتقويم الزملاء له - pear evaluation وغير ذلك من أنواع ولكل نوع أساليب مناسبة للتقويم .

٣ ـ **تقويم المنهج** : ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه . وهناك مستويان لتقويم المنهج : المستوى الداخلى ونعنى به تقويم العلاقة بين عناصر المنهج بعضها وبعض . كأن نسأل مثلاً ـ ماذا كانت أهداف المنهج ؟ إلى أى مدى يعكس المحتوى هذه الأهداف ؟ هل كانت طريقة التدريس المختارة مناسبة لكل من الأهداف والمحتوى ؟ ثم ما هى أساليب التقويم المستعملة ؟ وما مدى مناسبتها لأهداف المنهج ؟

على المستوى الداخلى إذن يتم فحص عناصر المنهج بعمق وإبراز العلاقة بين بعضها وبعض . وتحديد أشكال التكامل الرأسى بين وحدات الفرع الواحد من المادة والتكامل الأفقى بين الفروع المختلفة من المادة (قراءة ، نحو ، نصوص . . الخ) . وبين المادة وغيرها من المواد (تدريس اللغة الأولى وتدريس اللغة الثانية ، تدريس اللغة الثانية والمواد الدراسية الأخرى) .

أما المستوى الخارجى لتقويم المنهج فيشمل البحث فى مدى قدرته على تحقيق أهدافه . وبيان أثره فى الطلاب والمجتمع الخارجى . .

ولكل مستوى من هذين المستويين أساليب مختلفة للتقويم .

٤ ـ **تقويم الكتاب** : يعتبر تقويم الكتاب جزءاً من أجزاء تقويم المحتوى العلمى الذى يشتمل عليه المنهج . إلا أن للكتاب المقرر مكانة خاصة بين المواد التعليمية الأخرى جعلت الخبراء يفردون له جانباً مستقلاً عند الحديث عن تقويم عناصر المنهج . وقد أعدت لتقويم الكتاب أدوات مختلفة ، يقف على رأسها قائمة رابطة اللغات الحديثة Modern - language Association (MLA) والتى تشمل على عناصر مختلفة لتقويم كتب ومواد تعليم اللغات الأجنبية . وفى مجال تعليم

العربية كلغة ثانية قدَّم الكاتب أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية ضمت فى كتابه دليل عمل فى إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية (رشدى أحمد طعيمة ، ١٥ ، ص ص ٤٣٥ ـ ٤٦٠) .

٥ ـ **تقويم الوسيلة** : الوسيلة التعليمية ، أيضاً ، عنصر من العناصر التى يشتمل عليها المنهج ، إلا أن الخبراء قد خصصوا لها من أساليب التقويم ما يتناسب مع كل نوع منها . ويتوفر الآن فى أقسام الوسائل المعنية وتكنولوجيا التعليم مجموعة من أدوات التقويم التى تتناسب مع طبيعة كل أداة وهدفها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا وصف الكاتب عملية التقويم بأنها عملية معقدة ؟

٢ ـ ما أهم الخطوات التى ينبغى أن تسير فيها عملية التقويم ؟

٣ ـ فى ضوء مراجعتك لخطوات التقويم السابقة ، استنتج ثلاثة من الفروق الأساسية بين التقويم والبحث العلمى .

٤ ـ ناقش ستة من أنواع التقويم التى وردت فى هذه الوحدة .

٥ ـ وضح الفرق بين التقويم البنائى والتقويم الختامى .

٦ ـ ما دور كل من النوعين السابقين فى اتخاذ القرار ؟

٧ ـ صف ، بلغتك الخاصة ، ثلاثة من مجالات التقويم .

٨ ـ أى مجالات التقويم السابقة أكثر شيوعاً فى معهدك ؟ وكيف يحدث ؟

البَابُ الثَّامِنُ

الأُسُسُ النَّفْسِيَّةُ لِلْمَنْهَجِ .

الوحدة رقم (٣٧)
النمـو الإنسانى
خصائصـــه ، مطالبــه

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على بعض المفاهيم الحديثة فى دراسة النمو الإنسانى .

٢ ـ أن يُلِم بحقائق النمو الإنسانى ومطالبه .

٣ ـ أن يتقبَّل الفروق بين الأفراد من حيث مظاهر النمو .

٤ ـ أن يَعْرِض مفهوم مطالب النمو بلغته الخاصة .

٥ ـ أن يقدِّر قيمة النظرة التكاملية لظواهر النمو الإنسانى .

٦ ـ أن يدرك العلاقة بين كل مراحل من مراحل نمو الفرد من حيث مطالب النمو .

٧ ـ أن يبتكر خمسة من الأساليب التى يطبق فيها مفهوم مطالب النمو عند بناء منهج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٨ ـ أن يُعِيد تقسيم مطالب النمو إلى مجالات عامة مثل : النمو الجسمى ، النمو العقلى ، النمو الانفعالى ، النمو الاجتماعى . .

٩ ـ أن ينقد أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية فى بلده فى ضوء حقائق النمو ومطالبه .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

يستند المنهج إلى مجموعة من الأسس النفسية ، منها ما يخص الطالب ، ومنها ما يخص المعلم ، ومنها ما يخص عملية التعليم والتعلم . .

وليس من مهام هذا الكتاب التعرض بشكل تفصيلى لكل أساس من هذه الأسس ولكن تعتبر الإشارة إلى بعضها أمراً بالغ الأهمية ونحن بصدد الحديث عن إعداد منهج لتعليم العربية كلغة ثانية .

وفى هذه الوحدة سوف نتناول بشيء من التفصيل جانب النمو الإنسانى فنعرض لبعض حقائقه ، ثم نناقش مفهوم مطالب النمو .

خصائص النمو :

انتهت الدراسات التى أجريت على النمو الإنسانى إلى عدد من الحقائق العامة التى تجملها لنا كتب علم نفس النمو كالتالى :

١ ـ النضج والتعلم عاملان متشابكان فى عملية النمو . . ومن ثم لا يستطيع الإنسان تعلم شيء لم يكن مستعداً له .

٢ ـ النمو عملية مستمرة متدرجة ، تتضمن نواحى التغير الكمى والكيفى والعضوى والوظيفى .

٣ ـ النمو الإنسانى يسير فى مراحل ، ولكل مرحلة سماتها .

٥ ـ ينمو الفرد نمواً داخلياً كلياً . . ويتأثر نموه بالظروف الداخلية والخارجية .

٦ ـ النمو عملية معقدة ، جميع مظاهره متداخلة تداخلاً وثيقاً ، مترابطة ترابطاً موجباً إلى حد كبير .

٧ ـ الفروق الفردية واضحة فى النمو . . وكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاصين به .

٨ ـ يسير النمو من العام إلى الخاص . . ومن الكل إلى الجزء .

٩ ـ الطفولة هى مرحلة الأساس بالنسبة للنمو فى مراحله التالية .

١٠ ـ يصبح النمو أقل قابلية للتنبؤ كلما ازداد عمر الفرد .

مطالب النمو :

يعرف « هافجهرست » Havighurst مطلب النمو developmen-tal task بأنه **مطلب ينشأ فى رحلة معينة من حياة الفرد ، وإنجاز ناجح يؤدى إلى سعادته ونجاحه فى مطالب تالية ، بينما يؤدى الفشل للتعاسة وعدم تقبل المجتمع له وصعوبة تحقيق المطالب التالية .**

وتظهر بعض هذه المطالب كنتيجة للنمو العضوى ، مثل تعلم المشى فى سن معينة من حياة الطفل ، وبعضها ينتج عن الآثار والضغوط الثقافية للمجتمع القائم مثل تعلم القراءة والكتابة ، وبعضها ينتج من القيم التى يعيش بها الفرد ومن مستوى الطموح الذى يهدف إليه . مثل اختيار المهنة المناسبة والاستعداد لمزاولتها .

وبذلك تنتج مطالب النمو من تفاعل هذه العوامل الثلاثة مع بعضها ، أى هى نتاج النواحى التالية :

١ ـ مظاهر النمو العضوى .

٢ ـ آثار الثقافة القائمة .

٣ ـ مستوى طموح الفرد (فؤاد البهى السيد ، ٣٥ ، ص ص ٨٥/٨٧) .

وهناك مطالب للنمو فى كل مرحلة من مراحل حياة الإنسان . وقد أجمل فؤاد البهى فى المرجع السابق الإشارة إليه هذه المطالب فيما يلى :

(ا) مطالب نمو المهد والطفولة المبكـرة ـ من الميلاد إلى ست سنوات :

١ ـ تعلم المشى .

٢ ـ تعلم الأكل .

٣ ـ تعلم الكلام .

٤ ـ تعلم التحكم فى عمليتى التبول والإخراج .

٥ ـ تعلم الفروق الجنسية .

٦ ـ الوصول إلى مستوى الاتزان العضوى الفسيولوجى .

٧ ـ تكوين مدركات ومفاهيم بسيطة عن الحقائق الاجتماعية والطبيعية .

٨ ـ تعلم العلاقات الاجتماعية العاطفية التى تربط الطفل بأبويه وإخوته ، والأفراد الآخرين .

٩ ـ بدء تعلم التفرقة بين الصواب والخطأ ، والخير والشر ، وتكوين الضمير .

(ب)مطالب نمو الطفولة المتأخرة من ٦ إلى ١٠ أو ١٢ سنة :

١ ـ تعلم المهارات الحركية الضرورية لمزاولة الألعاب المختلفة .

٢ ـ يكون الفرد اتجاها عاما حول نفسه ككائن حى ينمو .

٣ ـ يتعلم الفرد كيف يصاحب أقرانه .

٤ ـ يتعلم الفرد دوره الجنسى فى الحياة .

٥ ـ تعلم المهارات الرئيسية للقراءة والكتابة والحساب .

٦ ـ تكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية .

٧ ـ تكوين الضمير ، والقيم الخلقية ، والمعايير السلوكية .

٨ ـ تكوين الاتجاهات النفسية المتصلة بالتجمعات البشرية المختلفة والمنظمات الاجتماعية .

(جـ) مطالب نمو البلوغ والمراهقة من ١٢ إلى ٢١ :

١ ـ يتقبل الفرد التغيرات التى تحدث له نتيجة لنموه الجسمى .

٢ ـ تكوين علاقات جديدة مع الرفقاء من كلا الجنسين .

٣ ـ استقلال عاطفى عن الوالدين وعن الكبار .

٤ ـ الوصول إلى مستوى الاطمئنان على الاستقلال المالى .

٥ ـ اختيار المهنة والاستعداد لها .

٦ ـ تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للمواطنة الصالحة .

٧ ـ تقبل المسئولية الاجتماعية .

٨ ـ الاستعداد للزواج وتكوين حياة عائلية .

٩ ـ تكوين قيم سلوكية تتفق والفكرة العلمية الصحيحة عن العالم المتطور الذى يعيش الفرد فى إطاره .

(د) مطالب نمو الرشد المبكر من ٢١ إلى ٤٠ سنة :

١ ـ بدء العمل فى المهنة التى اختارها الفرد لنفسه .

٢ ـ اختيار الزوج أو الزوجة .

٣ ـ تكوين الأسرة .

٤ ـ تربية الأولاد .

٥ ـ إدارة البيت .

٦ ـ تحمل المسئولية الوطنية .

٧ ـ اكتشاف الجماعة البشرية التى تتفق وشخصية الفرد ، والمشاركة فى نشاطها .

(هـ) مطالب نمو وسط العمر من ٤٠ إلى ٦٠ سنة :

١ ـ الوصول إلى التحمل الكامل للمسئولية الوطنية والاجتماعية .

٢ ـ تكوين مستوى اقتصادى صحيح ، والمحافظة عليه .

٣ ـ مساعدة الأبناء المراهقين للتغلب على أزمات هذه المرحلة حتى يصلوا إلى المستوى الصحيح المرشد .

٤ ـ تكوين وتنمية الهوايات المناسبة لهذه المرحلة من الحياة .

٥ ـ تعميق العلاقة القائمة بين الزوجين على أساس من التفاهم الصحيح والألفة الأصلية .

٦ ـ تقبل التغيرات الجسمية التى تحدث فى هذه المرحلة من العمر والتكيف لها .

٧ ـ تقبل الآباء والشيوخ ، ومعاملتهم معاملة طيبة ، والتكيف لأسلوب الحياة المناسبة لهم .

(و) مطالب نمو الشيخوخة من ٦٠ سنة إلى نهاية العمر :

١ ـ التكيف بالنسبة للضعف الجسمى ، والمتاعب الصحية المصاحبة لهذه المرحلة من الحياة .

٢ ـ التكيف بالنسبة للإحالة على المعاش أو نقص الدخل الشهرى .

٣ ـ التكيف لموت الزوج أو الزوجة .

٤ ـ تنمية وتعميق العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأقران .

٥ ـ تقبل الواجبات الاجتماعية والوطنية .

٦ ـ تهيئة الجو المناسب للحياة الصالحة لهذه السن .

ولقد كان من الممكن الاقتصار على مطالب النمو فى المراحل العمرية التي تهم خبراء تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وهى المراحل التى تبدأ بالطفولة المتأخرة وتنتهى بمرحلة وسط العمر

(٤٠ / ٦٠) . إذ أنها المراحل التى تهم معظم الدارسين فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

إلا أننا آثرنا أن تكتمل الصورة فى أذهان الدارسين حتى يدركوا العلاقة بين كل مرحلة وأخرى وحتى يواجهوا أية ظروف يلتقون فيها بدارس يقع سنه فى أية مرحلة عمرية منها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ناقش خمسة من أهم الحقائق التى تعلمتها عن النحو الإنسانى .

٢ ـ ما الفرق فى رأيك بين حقائق النمو ومطالبه ؟

٣ ـ ماذا يقصد بمطالب النمو ؟ ومن صاحب التعريف الذى عرضته الآن ؟

٤ ـ تنتج مطالب النمو من تفاعل عوامل ثلاثة . ما هى ؟ وما الفرق بينهما ؟

٥ ـ من خلال تفهمك لمطالب النمو بين إلى أى مدى تتداخل مظاهر النمو ؟

٦ ـ استخلص من مطالب النمو التى درستها فى هذه الوحدة أهم مظاهر النمو العقلى .

٧ ـ ما موضوعات القراءة التى تراها مناسبة للطلاب فى مرحلة البلوغ والمراهقة عند تعلمهم العربية كلغة ثانية ؟

٨ ـ ما أهم المبادىء التى ينبغى مراعاتها عند وضع منهج لتعليم العربية كلغة ثانية للكبار (من سن ٢١ / ٦٠) ؟

٩ ـ إلى أى مدى كانت مناهج تعليم العربية فى بلدك مراعية لحقائق النمو ومطالبه ؟

الوحدة رقم (٣٨)
التعلم الإنسانى
مفاهيمـــه ومتغـــيراته

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقف على الفروق الدقيقة بين المفاهيم الخاصة بالتعلم .

٢ ـ أن يدرك التكامل بين المتغيرات المؤثرة فى عملية التعلم .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة التعرف على ما لدى الطالب من إمكانات قبل بدء عملية التعلم . .

٤ ـ أن يلخص نموذج كارول المتعلم موضحاً المقصود بكل متغير فيه .

٥ ـ أن يطبِّق هذا النموذج على عملية تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . ..

٦ ـ أن يرفض إرجاع عملية التعلم أو فشلها إلى عامل واحد .

٧ ـ أن يُعيد تنظيم العلاقة بين متغيرات التعلم فى شكل جديد .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

يصادف المرء عند الحديث عن تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مصطلحات ومفاهيم تستخدم أحياناً فى غير مكانها . من هذه المصطلحات تعلم اللغة lanuage learning والخبرة اللغوية

language experience وممارسة اللغة language practice والتدريب على اللغة training . ويمثل ما يحدث خلط بين هذه المفاهيم ، يحدث خلط مشابه بين المتغيرات التى تسهم فى إحداث عملية التعلم . ويهمنا توضيح هذه الفروق فى الوحدة الحالية .

النضج والتعلم :

منذ أن يولد الكائن الحى وسلوكه فى حالة تغير مستمر ، أياً كان شكل هذا التغير أو مظاهره أو نتيجته . هذا التغير قد يكون نتيجة لعمليات النمو الطبيعية وقد يكون نتيجة عوامل طارئة وقد يكون نتيجة عوامل طارئة وقد يكون نتيجة تدريب وممارسة . فإذا كان مصدر التغير فى سلوك الفرد راجعاً لعمليات النمو الطبيعية سمى بالارتقاء development ويشير هذا المصطلح إلى « حدوث تغيرات شبه دائمة فى بنية وسلوك الكائن العضوى وتنظيمها ترتبط ارتباطاً منتظماً بالعمر الزمنى » (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ٣٤ ، ص ٩٤) .

هذه التغيرات الارتقائية قد تدل على تقدم أو تحسين مضطرد كما يحدث فى الطفولة وقد تدل على تدهور وتقهقر كما يحدث فى الشيخوخة وسواء أكانت تقدماً أم تدهوراً فإنها محصلة تفاعل عوامل « الفطرة » و « الخبرة » فى سلوك الأفراد . وتشمل عوامل النظرة هذه مفهوم « النضج » بينما يشمل عوامل الخبرة مفهوم « التعلم » .

النضج إذن هو « العملية الارتقائية » التى تحدث فى الكائن العضوى تغيراً فى الأبنية والوظائف وأنماط السلوك المرتبطة بهما وطرق التكيف المميزة لنوعية البيولوجى مستقلاً نسبياً عن فرص التدريب والتعلم والخبرة (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ٣٤ ، ص ٩٥) .

من هذا نلمس الفرق بين النضج والتعلم . إن كليهما تغير فى السلوك إلا أننا قبل أن نخلط بينهما يجب أن نلاحظ هذا التغير . فإذا كان ناتجاً عن عملية النمو الطبيعية التى يمر بها الكائن الحى ،

أو كان ناتجاً عن تعب أو مرض أصابه لم يكن هذا التغير تعلماً . ليس كل تغير فى السلوك إذن يعتبر تعلماً . إذ لا بد من توفر شروط أخرى كى نصف هذا التغير بذلك . .

ويقرر زكى صالح . أن التعلم كما نستدل عليه ونقيسه هو **تغير فى الأداء يحدث تحت شروط الممارسة ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية مثل التعب أو عوامل النضج أو ما إلى ذلك من عوامل تؤثر فى الكائن الحى تأثيراً وقتياً معيناً** (أحمد زكى صالح ، ٣ ، ص ٢١) .

الخبرة والممارسة :

وهنا يثار السؤال حول مفهوم الخبرة . الخبرة كما حددها جون ديوى هى **كل شكل من أشكال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به .** والبيئة environment مفهوم يتسع ليشمل كل المؤثرات التى يتصل الفرد بها وليس فقط البيئة بمفهومها الضيق الذى يقتصر على الجانب الجغرافى .

عندما نقول إذن أن محمداً لديه خبرة لغوية ، معنى هذا أنه اتصل باللغة كجزء من بيئته ، واكتسب شيئاً عنها . وهو بذلك يتميز عن غيره ممن لم يتصل باللغة أو اتصل بها بقدر أقل من محمد .

أما عن الممارسة فنعنى ببساطة **تكرار حدوث نفس الاستجابة فى مواقف مختلفة** وعند ما نصف فلاناً بأنه يمارس اللغة فإنما نعنى أنه على اتصال مستمر بها . يستمع إذاعاتها ويقرأ صحفها ويتكلم مع أهلها ويكتب لهم . أو يمارس شيئاً من هذا .

ويرتبط بهذين المفهومين مفهوم التدريب . إذ يدل على **تعرض الفرد لموقف أو مجموعة من المواقف التى يتلقى فيها توجيهاً منتظماً يهدف تغيير سلوكه** . والتدريب اللغوى معناه تعريض الطالب لمجموعة

من الأنشطة المنظمة التى يمارس من خلالها اللغة تحت إشراف المعلم بهدف تثبت مهارة لغوية معينة لديه .

نموذج كارول للتعليم :

التعلم كى يحدث لا بد له من نوعين من المتغيرات . متغيرات داخلية تمكن فى الفرد نفسه ومتغيرات خارجية يتحكم فيها . يوضح هذه المتغيرات نموذج كارول J. B. Carroll للتعلم المدرسى Amodel of school learning ويشرح هذا النموذج المعادلة الآتية :

اجـادة مهمـة معقـدة = (كفاية العـرض + فرص التعـلم[1]) / (الذكاء العام + الاستعداد + الدافعية)

وتعلم اللغات الثانية نوع من المهام المعقدة التى ينطلق عليها هذا النموذج فلا بد من توفر خمسة شروط لإكمال عملية تعلم اللغة الثانية . هذه الشروط هى :

١ ـ **متغيرات خاصة بعملية التعليم** : instructional variables

وهما كفاية العرض ويقصد بها كارول نوعية التعليم quality of instruction سواء فيما يخص إعداد المناهج أو المواد التعليمية أو تصميم الوسائل التعليمية أو استخدامها أو أساليب التقويم . . أو غير ذلك من مجالات ترتبط بنوعية التعليم المقدم .

والمتغير الثانى هنا هو فرص التعليم ويقصد كارول بذلك قدر الوقت المخصص بالفعل لتعليم المهمة . ليست العبرة فى رأى كارول

1 — The successful mastery of a complex task = (adequacy of presentation + apportunity for learning) / (I. Q + aptitude + motivation)

(Carroll, J. B. 60)

بطول الوقت الذى يقضيه الدارس فى الفصل وإنما العبرة بالطريقة التى يستثمر بها هذا الوقت . فتدريس ساعة يركز فيها الطالب نفسه للتعلم أفضل من ثلاث ساعات ينشغل فيها ذهنه بغير الموقف التعميمى . كما أن التمرين الموزع أفضل من المركز أحياناً . فتدريس ثلاث ساعات موزعة على ثلاثة أيام أفضل من ثلاث ساعات فى جلسة واحدة .

هذان المتغيران ، كفاية العرض وفرص التعلم يستطيع المعلم إلى حد كبير التحكم فيهما ويسئل عن مدى ضبطه لهما .

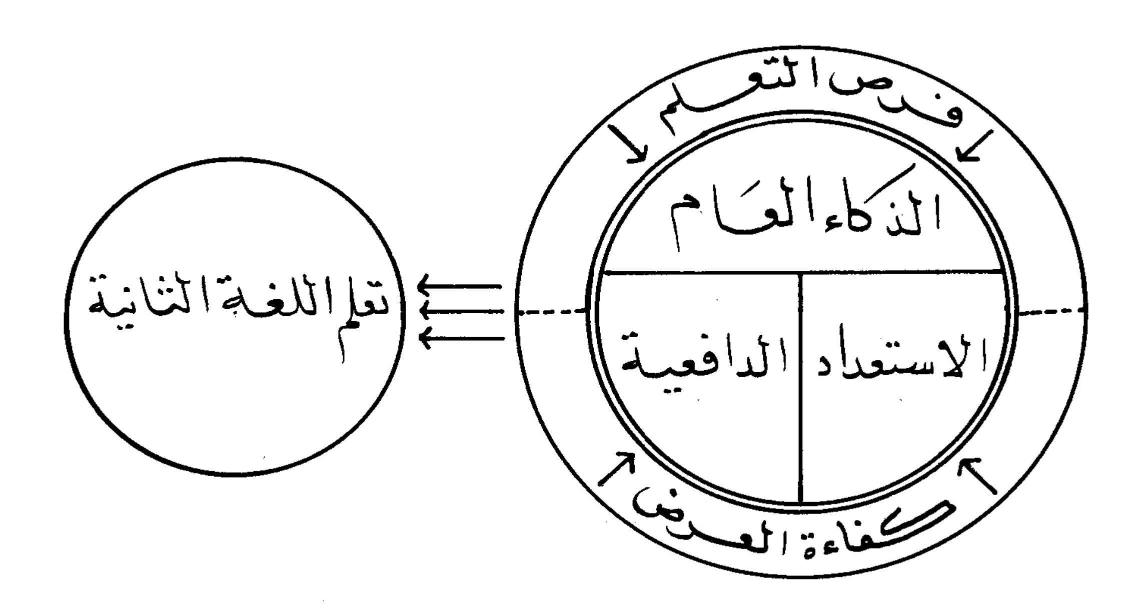
٢ ـ **متغيرات خاصة بالطالب** : student variables وهى ثلاثة هى :

- الذكاء العام .I. Q ويقصد به كارول قدرة الفرد على أن يفهم التعليم . والذكاء كما نعلم هو العنصر الأساسى اللازم لإجادة أي مهمة عقلية معقدة .
- الاستعداد ويقصد به كارول ، إجرائياً ، كمية الوقت الذى يحتاجه الفرد لتعليم المهمة . والاستعداد اللغوى يعنى مدى ما لدى الطالب من إمكانات تيسر له عملية تعلم اللغة . كأن يكون ذا قدرة على تمييز الأصوات . وقدرة على نطقها ، وحس لغوى يمكنه من إدراك الفرق بين التراكيب . . الخ . ولا علاقة هنا بين الذكاء والاستعداد . فليس من اللازم أن يكون الفرد الذى يحرم من إمكانات تعلم اللغة غبياً . . ويختلف الاستعداد بالطبع باختلاف نوع التعلم . فالاستعداد لتعلم لغة أجنبية يختلف بلا ريب عن الاستعداد لتعلم القراءة أو حتى الترجمة .
- الدافعية . ويقصد كارول بها إجرائياً ، قدرة الفرد على المثابرة perserverance فى مواصلة التعلم . والمثابرة هنا شرط أساسى لإجادة المهنة . ولقد يفشل كثير من الأذكياء فى دراستهم لا لشىء إلا لأنهم يفتقرون إلى المثابرة . والمتغيرات الداخلية لا سيطرة

للمعلم عليها . وإنما هى بلا شك تتأثر بنوع المتغيرات الخارجية المحيطة بها .

العلاقة بين المتغيرات :

قد يساعد الرسم التالى على توضح العلاقة بين هذه المتغيرات :



ومن هذا الرسم يتضح أن المتغيرات الخارجية (فرص التعلم + كفاءة العرض) قد تؤثر على المتغيرات الداخلية (الذكاء والاستعداد والدافعية) فقد تزيد الخبرة التعليمية من دافعية الطالب ، وقد تستثمر استعداده وقد تنمى ذكاءه وقد يحدث عكس هذا كله . ومن محصلة هذه المتغيرات الخمسة يحدث تعلم اللغة الثانية كمهمة عقلية معقدة .

تطبيقات تربوية :

ما معنى هذا فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟
نستطيع أن نخرج من هذا كله بعدة تطبيقات من أهمها :

- أن تعلم اللغة عملية عقلية معقدة تتكامل لإنجازها عدة متغيرات .

- ينبغى أن نأخذ المتغيرات الخاصة بالطلاب مأخذ الاعتبار . فنتأكد من دافعيتهم لتعلم اللغة واستعدادهم لذلك ومدى ما لديهم من ذكاء .
- ينبغى أن نوفر أفضل الظروف للمتغيرين الخاصين بعملية التعليم .
- لا ينبغى أن نرجع نجاح الطالب أو فشله فى تعلم اللغة إلى متغير واحد إذ تشترك المتغيرات المختلفة فى المسئولية . .
- هناك فرق بين التعليم والتعلم . قد يأخذ التعليم مكانة ، إذا توفرت فرص التعلم وكفايته ، بينما لا يحدث تعلم . وذلك عند ما تفتقد إلى المتغيرات الداخلية المعاونة .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالتعلم ؟
٢ ـ ما الفرق بين التغيرات الناتجة عن التعلم والتغيرات الارتقائية ؟
٣ ـ هل توجد عوامل أخرى تؤدى إلى التغير فى سلوك الإنسان ؟ ما هى ؟
٤ ـ بين الممارسة والتدريب والخبرة علاقة . وضحها .
٥ ـ ما المتغيرات التى يرى كارول أنها مسئولة عن التعلم المدرسى ؟
٦ ـ إلى أى مدى يمكن التحكم فى المتغيرات الداخلية ؟
٧ ـ فى ضوء نموذج كارول للتعلم ، بيِّن أكثر الأسباب شيوعاً وراء فشل بعض الطلاب فى تعلم العربية كلغة ثانية .
٨ ـ بم تنصح المسئولين عن إعداد برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى ضوء هذا النموذج ؟

الوحدة رقم (٣٩)
التعـلم الإنسـانى
نظـريـاته ، خصـائصـه

أولا : الأهـداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم .

٢ ـ أن يعبر عن رغبته فى مزيد من القراءة حول نظريات التعلم .

٣ ـ أن يستنتج خمسة من التطبيقات التربوية لمظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٤ ـ أن يناقش أنماط التعلم كما وردت فى نموذج جانييه Gagne .

٥ ـ أن يذكر بعض الأمثلة التطبيقية لنموذج جانييه فى تعلم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ أن يُبرز الفرق بين أنماط التعلم وخصائصه .

٧ ـ أن ينقد بعض المفاهيم السائدة بين زملائه حول خصائص التعلم فى ضوء ما ورد فى هذه الوحدة .

٨ ـ أن يناقش بعض نتائج الدراسات التى أجريت على عملية اكتساب اللغة الأولى .

٩ ـ أن يستنتج بعض خصائص تعلم اللغة الثانية فى ضوء النتائج السابقة .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فى هذه الوحدة تعرض لبعض القضايا المتصلة بسيكلوجية التعلم . فنناقش بإيجاز مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم . ثم نعرض لأحد أنماط التعلم الشائعة فالخصائص الأساسية للتعلم ثم خصائص التعلم اللغوى .

نظريات التعلم :

ليس هذا بالمجال المتسع لسرد النتائج التى انتهت إليها كافة نظريات التعلم أو دراساته . من هنا رأينا أن نقتصر على ما يجمع بين هذه النظريات وما نراه واجب الاعتبار عند إعداد منهج لتعليم اللغة العربية .

تجمل لنا رمزية الغريب أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم كالتالى (رمزية الغريب ، ١٩ ، ص ص ٣٧٤ ـ ٣٨٤) :

١ ـ إن أى نوع من أنواع السلوك الذى يقوم به الفرد ينشأ من تفاعل عاملين :

×× دوافع وحاجات ذاتية باطنية .

×× ظروف البيئة المحيطة وما بها من خواص تجذب الفرد أو تنفره منها .

٢ ـ اتفقت النظريات السابقة على التقليل من أهمية التكرار .

٣ ـ اتفقت نظريات التعلم المختلفة أيضاً فيما بينها على موقف الثواب والعقاب فى عملية التعلم .

٤ ـ تتفق مدارس علم النفس المختلفة على أن انتقال أثر التدريب

من موقف إلى آخر يتناسب مع درجة التشابه بين الموقفين فى المعنى أو فى التركيب .

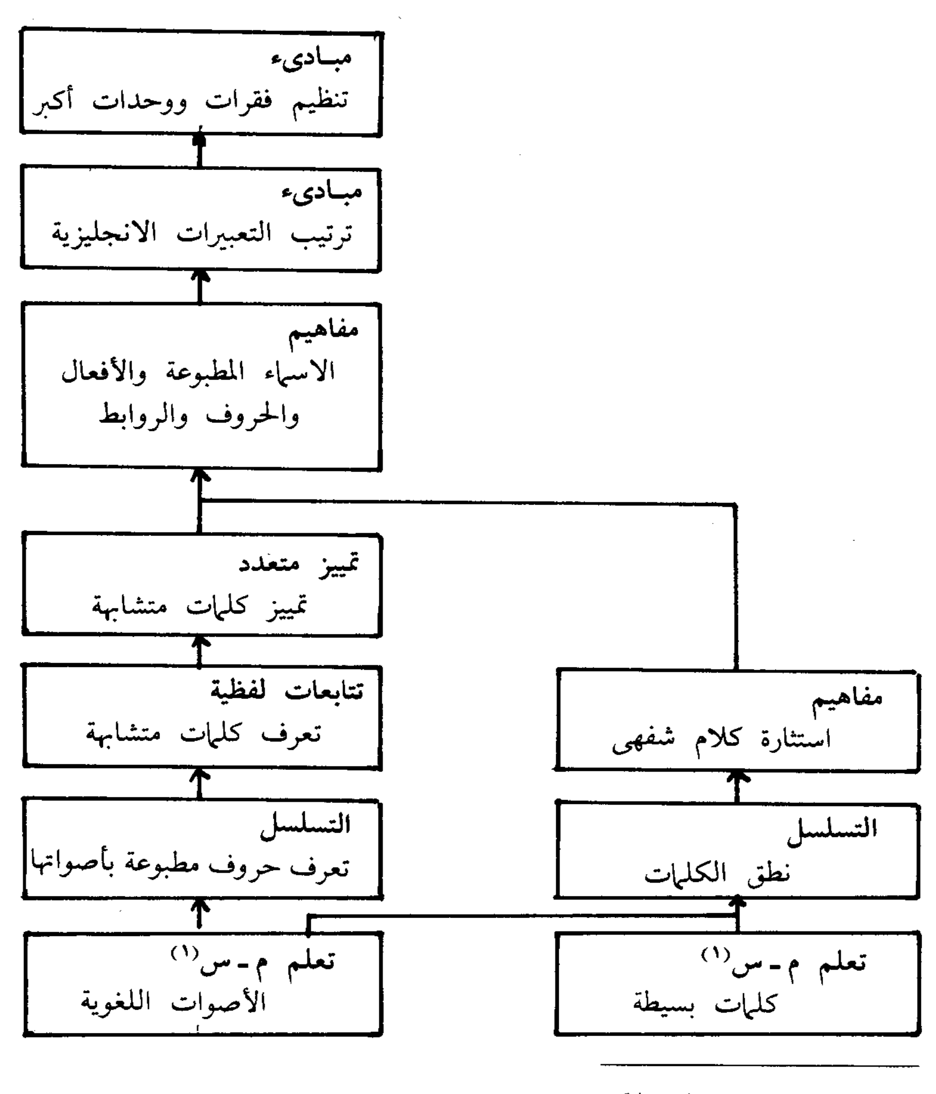
٥ ـ تتفق نظريات التعلم المختلفة على أن الموقف الذى يستجيب له الكائن موقف معقد . يتكون من عدد من المثيرات يتفاعل بعضها مع البعض الآخر لتكوين نمط تنبيهى معقد .

أنماط التعلم :

قدمت لأنماط التعلم learning types تصميمات مختلفة إلا أننا سوف نقتصر هنا على ذكر تصميم جانييه لأنماط التكلم وتسمى : نظرية جانييه الهرمية Gagne Hierorchical Theory وفيها يطرح « جانييه » فكرة أنماط التعلم ويقسمها إلى ثمانية أنماط أو فئات مرتبة فى شكلٍ هرمى إذ أن كل واحدة تتضمن سابقتها . وقد قدم « جانييه » نموذجاً لتعليم القراءة طبق فيه هذا التصنيف الهرمى .

وفي هذا النموذج رتب « جانييه » مكونات هذه العملية فى شكل هرمي تصاعدي ، يبدأ من أسفل ، ويقترح « جانييه » أن التخطيط لعملية تعليم القراءة يمكن أن يبدأ بهذا الترتيب . فالخطوات الأدنى فى التصنيف الهرمى يجب أن يسيطر عليها الطالب قبل التعرض لما يعلوها (Gagne, R., 70 P. 175) وفيما يلى نموذج « جانييه » :

بنية التعلم لموضوع تعلم القراءة عند جانييه :



(١) م - س = مثير - استجابة .

خصائص التعلم الأساسية :

تعرض لنا كتب علم النفس الخصائص الأساسية للتعلم . وقد أجملها الدمرداش سرحان (الدمرداش سرحان[1]، ١٠ ص ص ٨٨/٩٠) فيما يلى :

١ ـ يقوم التعليم على أساس إيجابية التلميذ ونشاطه .

٢ ـ تتوقف قيمة التعلم ونتائجه على الدوافع والحاجات التى وراءها .

٣ ـ إن وظيفة المعلم تقتصر على تهيئة الظروف المناسبة أمام كل تلميذ لكى يعلم نفسه أو يتعلم .

٤ ـ ينبغى أن يبدأ التعلم بواقع الفرد وألا يتجاهل خبراته السابقة .

٥ ـ التعلم عملية كلية .

٦ ـ التعلم يؤدى إلى تعديل السلوك .

٧ ـ إن أفضل التعلم ما يثير التفكير ويعمل على تنمية القدرات الابتكارية .

٨ ـ التعلم يتوقف على الاستعدادات الفردية .

٩ ـ ينبغى أن يستهدف المتعلم تحقيق أهداف تربوية واضحة سليمة تتفق مع حاجات التلاميذ ومطالب مجتمعهم وتهتدى بالفكر التربوى المعاصر .

١٠ ـ التعليم الجيد يتطلب اتقان مهارات من جانب المعلمين .

خصائص التعلم اللغوى :

نخلص من الدراسات التى أجريت على عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم مهاراتها بمجموعة من النتائج من أهمها :

---

(١) المناهج المعاصرة ـ الدمرداش سرحان ص ٨٨/٩٠ .

١ ـ حول مكانة اللغة فى التطور النفسى للفرد لاحظت الدراسات أن دعم اللغة الأم وإثراءها هما اللذان يمكننان من نمو نفسى متزن ، وتفتح ذهنى خصب كما أن هذه اللغة الأم هى التى تمكن من تجنب القطيعة بين المدرسة ووسط الطفل العائلى وتمثل وسيلة اندماج وتلاؤم فعالة . (البشير بن سلامة ، ٥ ص ٨) .

٢ ـ حول دور اللغة فى تنشئة الإنسان ، انتهت الدراسات إلى أن للغة دوراً أساسياً فى تكوين البيئة الفكرية للإنسان ، وأن لها دوراً فى تنظيم الواقع وتكييفه كما ذكرت بالعلاقة المتينة بين لغة الإنسان ونظرته إلى الكون .

٣ ـ يكتسب الإنسان لغته الأم فى إطار موقف اجتماعى ، أى نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به .

٤ ـ يلعب التقليد دوراً بالغ الأهمية فى اكتساب اللغة الأولى . ويتوقف نجاح التقليد على عدة عوامل منها : صحة النموذج الذى يقلده الطفل ، ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج . وتتوقف هذه المطابقة أيضاً على عوامل منها ما يتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجياً ونفسياً ولغوياً ، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وإمكاناتها .

٥ ـ اللغة سلوك . . والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الطلاب لهذا السلوك .

٦ ـ فى دراسة حول العلاقة بين المعنى والحفظ وجد أن المواد ذات المعنى لا تؤدى فقط إلى تعلم أسرع من المواد عديمة المعنى ، وإنما تؤدى أيضاً إلى حفظها لفترات أطول .

٧ ـ بتحليل عملية التعلم اللفظى لوحظ أن الفرد يحاول أن يجد نوعاً من التكامل بين الاستجابات اللفظية .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - ما أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم ؟

٢ - ما المقصود بالشكل الهرمى التصاعدى فى نموذج جانييه ؟

٣ - تحدث مرتبة التسلسل (نطق الكلمات) نتيجة عمليتين سابقتين . كيف ذلك ؟

٤ - استنتج من نموذج جانييه مراحل تعلم القراءة .

٥ - ما الفرق فى رأيك بين المبادىء والمفاهيم فى نموذج جانييه .

٦ - إلى أى مدى يمكن الاستفادة من هذا النموذج فى تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٧ - ميز بين أنماط التعلم وخصائصه .

٨ - ما أهم النتائج التى انتهت إليها الدراسات حول اكتساب اللغة الأولى ؟

٩ - استنتج خمسة من الفروق بين عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ؟

١٠ - بم توصى خبراء وضع مناهج تعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء ما درسته حول التعلم فى هذه الوحدة .

الوحدة رقم (٤٠)
الدوافع
مفهومها ، وأهميتها ، وأنواعها

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على التعريف الإجرائى لكلمة « دافع » .

٢ ـ أن يقدِّر أهمية الدوافع فى تعلم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ أن يميِّز بين الدوافع والحوافز .

٤ ـ أن يقابل بين الدوافع الفرضية والدوافع التكاملية من حيث تأثير كل منهما فى تعلم اللغة الثانية .

٥ ـ أن يقف على نتائج بعض الدراسات العلمية حول الدوافع ودورها فى تعلم اللغة الثانية .

٦ ـ أن يذكر أمثلة تطبيقية لكل من الدوافع الفرضية والتكاملية فى تعلم العربية .

ثانيا : المحتـــوى

مفهوم الدوافع :

الدافع قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد . فإذا حدث ما يعيق الإنسان عن تحقيق هدفه ظل يشعر بالتوتر وبالضيق ، إلى أن ينال بغيته ويشبع الدافع الذى حركه نحو ذلك كله .

أهمية الدوافع :

للدافعية تأثير كبير فى تعلم اللغة الثانية . ومع اختلاف علماء النفس حول هذا التأثير إلا أنهم يجمعون على حقيقتين هامتين : أولاهما أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه ، وحافز يشده إلى تعلم شيء ما كان ذلك أدعى إلى إتمامه ، وتحقيق الهدف منه ، خاصة فى أشكاله المعقدة ، ومهاراته المتشابكة ، وثانيهما : أن وراء الكثير من حالات الفشل فى التعلم فقدان الدافع . ولقد أثبتت دراسات كثيرة فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية هاتين الحقيقتين . من هذه الدراسات دراسة بوليتزر التى أجراها على طلاب أمريكيين يدرسون اللغتين الفرنسية والأسبانية والتى انتهى منها إلى أن فقدان الدافع لتعلم هاتين اللغتين كان وراء عجز الضعاف من الدارسين (Politzer, R, 88, pp : 15 - 91)

وينقسم الحديث عن دوافع تعلم اللغة الثانية إلى ثلاثة أقسام ، أولها أولها يختصر بأنواع الدوافع وثانيها يختص بأنواع الحوافز وثالثها يختص بشدة الدوافع .

١ ـ أنواع الدوافع :

تفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التى تستحث الدارسين على تعلم اللغة الثانية . هذان النوعان هما : الدوافع الغرضية instrumentel motivation أو الذرائعية أو الوسيطة . والدوافع التكاملية integrative motivation إن الدارس الذى تحركه دوافع غرضية لتعليم لغة ثانية معينة لا يتعلم هذه اللغة إلا لقضاء حاجة قصيرة المدى كأن تكون سعياً وراء وظيفة شاغرة أو رغبة فى قضاء وقت يستمتع فيه بالسياحة ، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسى معين requirement أو استعداداً للحصول على درجة علمية أو حرصاً على امتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة أو استجابة لشعائر دينية ليعلمهم أداؤها بهذه اللغة . المهم فى ذلك أن الدارس الذى توجهه

مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذى يلزمه من هذه اللغة وبالشكل الذى يحقق له هدفه ويشبع عنده حاجته ويستوفى معه غرضه . أما الدارس الذى تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة ثانية معينة فإنما يتعلمها لا لقضاء مطلب عاجل أو لتحقيق غرض محدد أو لإشباع حاجة وظيفية معينة ، أن هدفه الأسمى أن يتصل بمتحدثى هذه اللغة يمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم . إنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئاً من التكامل . ومثل هذا الدارس غالباً ما يكون واسع الأفق غزير الاطلاع ، عميق التفكير ، سمحاً فى تقبل الآخرين ، فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو اتجاهات مضادة ، أو إحساس بالأفضلية ، أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيراً . إنه يحترم ثقافتهم ، إن لم يتقبلها . ويؤمن أنأسلوبه فى الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها ، إن ثمة من الأساليب والطرائق ما يستوجب الاحترام إن لم يستأهل النقل والاستفادة .

ولقد ثبت من دراسة پوليتزر السابقة ، وكذلك من بعض الدراسات الأخرى أن ثمة علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل اللغة الثانية وبين الدوافع التكاملية ، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم هذه اللغة أقدر على النجاح فيها عن غيرهم ممن تحركهم دوافع غرضية ذرائعية .

وفى مجال تعليم العربية كلغة ثانية يمكننا أن نجد أمثلة حية لهذين النوعين من الدوافع . أن من بين من يتعلم هذه اللغة كلغة ثانية من يقوم بذلك تلبية لأغراض محددة ، تنتهى بانتهائها الحاجة إلى تعلم هذه اللغة أو ممارستها . إن منهم من يدرسها طمعاً فى وظيفة فى بلد عربى (كالعاملين بشركات البترول وغيرها) ومنهم من يدرسها من أجل ممارسة شعائر الدين الإسلامى كالصلاة ، ومنهم من يدرسها من أجل

قضاء وقت يستمتع فيه بزيارة العالم العربى وتعرف آثاره أو منهم من يدرسها لأغراض أخرى تجارية أو ثقافية أو سياسية .

فى كل هذه الحالات يظهر لنا الغرض الواضح والغاية المحددة والهدف القريب من وراء تعلم العربية . وهذه الأشكال المختلفة من الدوافع هى ما نطلق عليها بالدوافع الغرضية أو الذرائعية . وعلى النقيض من ذلك نجد من بين متعلمى العربية كلغة ثانية من يدرسها لا لغرض قريب أو حاجة عاجلة أو مطلب وظيفى وإنما يدرسها لكى يتصل بالإنسان العربى من خلال ثقافته ، إنه يريد أن يتعرف أبعاد هذه الثقافة العربية ، وعلى شخصية الإنسان العربى قيمه واتجاهاته وميوله ودوافعه ، ويتسم أولئك الذين يتعلمون العربية من أجل هذا الهدف بأنهم بشكل عام ، يحترمون الثقافة العربية ، ويريدون معايشة أنماط من الثقافة الشرقية التى تختلف كثيراً أو قليلاً عن أنماطهم الثقافية سواء فى النظرة إلى الإنسان أو للكون أو للحياة .

٢ ـ الحوافز الداخلية والخارجية :

وتقودنا التفرقة بين الدوافع التكاملية والدوافع الذرائعية إلى تفرقة بين الحوافز الخارجية والحوافز الداخلية فالحوافز الداخلية هى تلك التى تنبع من ذات المتعلم وتستحثه على تعلم ما يريد تعلمه . أنها أمر داخلى يشعر به ويدفعه على مواصلة السير وتحمل المشاق من أجل هدف معين . أما الحوافز الخارجية فهى تلك التى تنبع من مؤثرات ومتغيرات خارجية يقدمها له الآخرون أو نفترضها قيم اجتماعية أو تتطلبها حاجات دراسية أو تعليمية . ومن أمثلة تلك الحوافز أو الدوافع كما يسميها البعض ، تقديم مكافأة أو منح درجة أو التعبير عن مدح أو ثناء أو غير ذلك من حوافز خارجية . ولقد ثبت من دراسات كثيرة أن الحوافز الداخلية أقدر على تحريك الإنسان وحثه على تعلم اللغة الثانية بينما يقتصر أثر الحوافز الخارجية على فترة قصيرة تنتهى بانتهائها .

٣ ـ شدة الدوافع :

يقصد بذلك مدى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم لغة ثانية ومستوى الدوافع التى تدفعه لذلك .

ليس يكفى أن يكون لدى الدارس دافع تكاملى أو حافز داخلى وإنما لا بد أن يكون هذا الدافع وذلك الحافز من العمق والشدة بحيث يضمنان له مواصلة التعليم اجتياز عثراته . إن تعلم لغة ثانية أمر ليس بالسير وطريق ليس بالممهد وإنما يتضمن من العمليات العقلية ومن أشكال الجهد والمعاناة ما يتطلب الصبر ويحتاج المثابرة . من هنا تلعب الدوافع دورها . ولقد انتهى كثير من الباحثين إلى أن شدة الدافع لتعلم لغة ثانية يتوقف عليها نجاح الدارس فى تعلمها . ففى دراسة أجراها كارول ، على جماعتين من جنود القوات الجوية الأمريكية الذين يتعلمون اللغة الماندرية (رشدى أحمد طعيمة و د. رشدى خاطر ، ٤٦ ص ٣٨٠) انتهى إلى أنه باستخدام التحليل العاملى أمكن تعرف ستة عوامل تعتبر رئيسية للتحصيل الناجح فى تعلم اللغات الأجنبية ، ومن هذه العوامل الستة شدة الدوافع ووجود الرغبة والميل فى التعلم وفى دراسة لأرسن وزملائه أجريت على عينتين من طلاب الجامعة ممن يدرسون اللغة الألمانية وكانوا على مستوى واحد من الذكاء وجد أن أكثر الطلاب تحصيلاً هم أولئك الذين يتمتعون بميل قوى واهتمام شديد لتعلم هذه اللغة الأجنبية (رشدى أحمد طعيمة من محمود رشدى خاطر ، ٤٦ ص ٣٨٠) .

مجمل القول أن مستوى الحوافز الذى يشعر به الإنسان والدافع الذى يستحثه على تعلم لغة ثانية من أهم العوامل التى تنبىء عن مستوى تحصيله فى هذه اللغة .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - ماذا يقصد بالدافع ؟

٢ - من خلال عرضك للدراسات السابقة ، وضح مدى أهمية الدوافع فى تعلم اللغة الثانية .

٣ - فيم تختلف الدوافع عن الحوافز ؟ وما العلاقة بينهما ؟

٤ - اذكر بعض الأمثلة التى يصدق عليها كل من مفهوم الدوافع الغرضية والدوافع الوسيلية .

٥ - ناقش بعض زملائك حول أسباب تعلمهم للغة العربية ، مصنِّفًا كل منها حسب نوعى الدوافع .

٦ - أدر حواراً مع زميل لك يؤيد فيه كل منكما نوعاً من الدوافع ، الغرضية والتكاملية .

٧ - إلى أى مدى تؤثر درجة الدوافع فى تعلم اللغة الثانية ؟ أيِّد رأيك بنتائج البحث العلمى .

الوحدة رقم (٤١)
طرق استثارة الدوافع
(القسم الأول)

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على بعض أساليب تشجيع الطلاب على مواصلة الدراسة فى برامج تعليم العربية .

٢ ـ أن يقدر دور الظروف المحيطة بالدارسين فى استثارة دوافعهم التعلم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ أن يحرص على أن تكون الخبرات اللغوية المقدمة للدارسين ذات معنى عندهم .

٤ ـ أن يحكم على أساليب التعامل مع الدارسين فى برامج تعليم العربية فى بلده فى ضوء المقترحات المقدمة فى هذه الوحدة .

٥ ـ أن يترجم هذه المقترحات إلى خطة عمل مبسطة يسترشد المعلم بها لاستثارة دوافع الدارسين .

٦ ـ أن يُظهر الوعى بأهمية إشراك الدارسين فى العملية التعليمية .

ثانيا : المحتــوى

مقدمـــة :

كيف يمكن أن تستثير دوافع الدارسين لتعلم العربية كلغة ثانية . ثمة حقيقة يسجلها تقرير مؤتمر رابطة اللغات الحديثة عن الدوافع

فى تعلم اللغات الأجنبية مؤداها أن الدوافع ليست شيئاً مجرداً أو مستقلاً بذاته . إنما هى عامل يعتمد وجوده وعدمه على المتغيرات التى تحيط بالدارس خاصة فى بيئته التعليمية ومحتوى للبرنامج الذى يدرس فيه من مضمون لغوى إلى مادة تعليمية ، إلى طريقة تدريسية إلى غير ذلك من متغيرات .

وفيما يلى بعض المقترحات التى تساعد على خلق جو مناسب لتعلم العربية كلغة أجنبية واستثارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها . ونحن فى هذه المقترحات إنما نطبق بعض المبادىء التى يوصى علماء النفس باتباعها فى مجال استثارة دافعية الدارسين .

١ ـ وعى الطلاب بالأهداف :

ينبغى أن يكون الدارس على علم بأهداف البرنامج وعلى وعى بالمراحل التى قطعها والمهارات التى اكتسبها والمعلومات التى حصلها والمستوى الذى وصل إليه . إن تقسيم فترة تعلم اللغة العربية على سبيل المثال إلى مراحل جزئية صغيرة لكل منها هدف ، ويعقب كلاً منها تقويم من شأنه أن يستثير دوافع الطلاب لأن يقطعوا مرحلة مرحلة ويحققوا هدفاً هدفاً .

٢ ـ تقديم المعلومات فى سياقات ذات معنى :

تزداد قدرة المدرس على الحفظ كلما قدمت المعلومات اللغوية فى سياقات ذات معنى ، وفى مواقف حية . إن من أخطر ما يمارسه معلم اللغة الأجنبية أن يقدم محتواها اللغوى أصواتاً وكلمات وتراكيب فى شكل مجرد وفى سياقات منبتة الجذور لا صلة لها بالواقع العلمى ، ولا ارتباط بينها وبين ما تمارس اللغة من أجله فى الحياة . ولعل هذا يفرض على معلم العربية كلغة ثانية أن يستعين فى توضيح المعلومات اللغوية بوسائل مختلفة : منها إعادة الصياغة فى شكل مبسط ، ومنها استخدام اللغة القومية للدارس فى حالة العجز عن توضيح المعنى

المقصود . وغير ذلك من وسائل تعين على جعل المعلومات المقدمة ذات معنى فى ذهن الدارسين .

٣ ـ البناء على خبرات الدارسين :

يرتبط بما سبق ضرورة تقديم المعلومات الجديدة فى سياقات للدارس بها ألفة . بمعنى الاستفادة من الخبرات السابقة التى يحصل الدارس عليها . إن معلم العربية الناجح هو ذلك الذي يبنى بناءاته الجديدة على أسس قديمة للدارس بها عهد ، مما يجعله يفهم أبعاد الجديد ، ويعمق استيعابه له ، ويعزز ما يعرفه من معلومات سابقة . إن ثمة أسئلة ينبغى على معلم العربية كلغة ثانية أن يسألها : **أولها** : ما الذى يعرفه الدارسون مما يساعد على تعلم العربية . بمعنى أن يسأل عن الأصوات التى توجد فى لغة الدارس والتى يمكن أن يستفاد بها فى تعلم أصوات العربية . كذلك يسأل عن مواطن التشابه بين اللغتين سواء فى التراكيب أو المفاهيم أو غير ذلك من عناصر اللغة ، **ثانيها** : ما الذى لا يعرفه الدارسون من هذه اللغة . بمعنى أن يسأل عن مواطن الاختلاف بين اللغة الأولى للدارس وبين العربية فيقف على الأصوات العربية غير الموجودة فى لغة الدارس وكذلك التراكيب والمفاهيم ، **وثالثها** : كيف أبنى الخبرة التعليمية الجديدة المقدمة إليهم ؟ بمعنى أن يقف على الوسائل والأساليب التى يستطيع بها تعليم الدارسين ما هو جديد على لغتهم وما لا ألفة لهم به .

٤ ـ مهارة واحدة فى المرة الواحدة :

يرتبط بما سبق أن يحلل المعلم عناصر اللغة ومهاراتها إلى جزئياتها البسيطة وأن يقدم واحدة منها بعد الأخرى . إن تقديم مهارتين لغويتين فى وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منها ، كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد فى نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين .

إن تعليم اللغة الثانية مثل بناء يستلزم إرساء قواعده لبنة لبنة بدءاً بأساسات البناء . وبنفس القياس نقول أن اللبنة الضعيفة فى البناء سوف تؤدى إلى إضعافه والإضرار به . ففى تدريس مفهوم « العدد » على سبيل المثال ينبغى أن يقدم المعلم هذا المفهوم على مراحل وفق المهارات اللازمة لفهمه وترتيبها . إن من الخطأ أن يدرس فى مرة واحدة كل مفهوم العدد وطريقة صوغه وتذكيره وتأنيثه . . الخ . إن على المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارسين لمواصلة الدراسة ومتابعة الجديد فيها .

٥ ـ المشاركة الإيجابية للدارسين :

تعتبر مشاركة الدارس فى العملية التعليمية شرطاً أساسياً لنجاحها . ومن الممكن أن تتحقق هذه المشاركة فى مختل ف المراحل التى تمر بها هذه العملية بدءاً بتخطيط الأهداف وانتهاء بالتقويم . إن استطلاع رأى الدارسين فى أهداف البرنامج وتعرُّف حاجاتهم التعليمية المختلفة من معارف إلى مهارات ، كما أن إشراكهم فى اختيار طريقة التدريس ، وإعداد الوسائل التعليمية والمساهمة فى إجراءات التقويم . . كل ذلك من شأنه أن يزيد من دافعيتهم ويستحث خطاهم ويشعرهم أنهم إزاء عمل ديمقراطى ، يمثلون فيه دوراً لا يقل إن لم يزد عن دور المعلم أهمية وخطراً . إن من الشائع بين معلمى اللغة الثانية أنهم يستأثرون بالوقت كله حديثاً فى الفصل دون إتاحة الوقت المناسب والكافى للدارسين للمارسة ما تعلموه منهم . ولا ينبغى أن يقع فى هذا معلم العربية كلغة ثانية . ولا يرجى منه أيضاً أن يكون يقظاً لمحاولات بعض هؤلاء الطلاب الهروب من المشاركة الإيجابية فى الدرس وذلك بإلقاء أسئلة لا نهاية لإجاباتها ، وهذا من شأنه أن يستغرق وقت الحصة كله ويجعل المعلم وحده فى موقف المحاضر ويحرم الدارسين من الفائدة .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يعنى مؤتمر رابطة اللغات الحديثة بالعبارة التالية : إن الدوافع ليست شيئاً مجرداً أو مستقلاً بذاته ؟

٢ ـ يشيع فى بعض كتب تعليم العربية كلغة ثانية تقديم قوائم بمفردات وتراكيب يحفظها الدارس . إلى أى مدى توافق على ذلك ؟

٣ ـ يميل بعض المعلمين إلى تدريس القواعد النحوية الجديدة فى كلمات جديدة ما رأيك فى هذا ؟

٤ ـ ما الخبرات العامة التى يشترك فيها أبناء وطنك مما تراه لازماً لأن يلم به معلم العربية كلغة ثانية ؟

٥ ـ ما الدور الذى تراه مناسباً للمعلم فى درس اللغة العربية فى ضوء مبدأ المشاركة الإيجابية للدارسين ؟

٦ ـ ضع تصوراً لدور معلم اللغة العربية فى استثارة دوافع الطلاب لمواصلة تعلم هذه اللغة .

الوحدة رقم (٤٢)
طرق استثـــارة الدوافع
(القسم الثانى)

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُكْمِل تعرفه على أساليب تشجيع الطلاب على مواصلة الدراسة فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

٢ ـ أن يصوغ تعريفاً علمياً لبعض المفاهيم الواردة في هذه الوحدة مثل : التعزيز والفروق الفردية والعلاقات الإنسانية .

٣ ـ أن يدعِّم تقديره لدور الظروف المحيطة بالدارسين فى استثارة دوافعهم لتعلم العربية كلغة ثانية .

٤ ـ أن يُصحِّحَ جوانب سوء الفهم المحيطة ببعض المفاهيم مثل : التعزيز والعلاقات الإنسانية .

٥ ـ أن يبتكر بعض أساليب النشاط اللغوى والثقافى التى تستثير قدرات الدارسين الابتكارية ودافعيتهم .

٦ ـ أن يواصل ترجمة هذه المقترحات إلى خطة عمل مبسطة يسترشد بها المعلم لاستثارة دوافع الدارسين .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

نوالى الحديث عن طرق استثارة دوافع الدارسين لتعلم اللغة العربية وقد سبق فى الوحدة السابقة أن عرضنا لخمسة أساليب

يمكن بواسطتها تشجيع الطلاب على مواصلة تعلم اللغة العربية . وفى هذه الوحدة نتناول ستة من الأساليب الأخرى .

٦ - التنوع فى أوجه النشاط :

كلما اشتمل تعليم اللغة الثانية على أنشطة إبداعية تستثير قدرات الدارسين الابتكارية كان ذلك أدعى إلى تحفيزهم على العمل وإبعاد شبح الملل عنهم . إن اعتماد المدرس على أشكال تقليدية من التدريبات اللغوية قائمة على التكرار أو الإحلال والإبدال فقط كان ذلك أدعى إلى بث السأم فى نفوس الدارسين وعزوفهم عن مواصلة التعليم . إن تعليم اللغة الثانية عملية تستوجب من المعلم أن يكون قادراً على الإبداع متحرراً من أشكال العمل التقليدى متكيفاً مع المواقف الجديدة ، مستثيراً لإمكانات الدارسين وقدراتهم .

٧ - الأنشطة الثقافية :

ينبغى التفكير فى مجموعة من أساليب النشاط التى يمارس الدارسون من خلالها اللغة العربية ويتعرفون ثقافتها . إن رحلة يقوم بها المعلم مع دارسى العربية كلغة ثانية فى مصر إلى الأهرام يقفون فيها على أمجاد الإنسان المصرى ، أو زيارة إلى بعض المساجد العظيمة يقفون منها على معالم مصر الدينية أو زيارة إلى بعض أسواق القاهرة يقفون فيها على أساليب البيع والشراء فى الثقافة المصرية كل هذه الأشكال المختلفة من الزيارات وغيرها من شأنها أن تبدد الملل فى نفوس الدارسين وتقوى من دوافعهم لمواصلة تعلم العربية والانتظام فى برامجها فضلاً عما تقدمه إليهم من فرص ثمينة يمارسون من خلالها اللغة ويعيشون فيها الثقافة .

٨ - التعـــزيز :

من الحقائق التى أثبتها علم النفس أنه ليس أدعى إلى النجاح

مثل الشعور بالنجاح . إن الإنسان بشكل عام فى حاجة إلى أن يعرف آثار ما يفعله ونتيجة ما قام به من عمل . والقول نفسه يصدق على تعليم العربية كلمة ثانية . إن على المعلم أن يوقف طلابه بصورة مستمرة على مستواهم فى اللغة ومدى تعلمهم مهاراتها .

وهذا ما يسمى فى علم النفس بالتعزيز ، وهو نوعان أحدهما هو التعزيز الإيجابى ويقصد به تعريف الطلاب بمدى التقدم الذى وصلوا إليه فى تعلم وإطراء أشكال النجاح التى يحققونها . وثانيهما هو التعزيز السلبى ويقصد به تعريف الطلاب بالأخطاء التى يرتكبونها والمشكلات التى تواجههم فيها والمستويات اللغوية التى يعجزون على الوصول إليها ، وأشعارهم بعدم الرضا عن أشكال الإهمال أو التخلف التى تبدو على أدائهم .

وباختصار ، ينبغى أن يقف الدارسون كلما أمكن ذلك على مستويات أدائهم فى تعلم اللغة ، فيعرفون ما حققوه فيها من تقدم وما عجزوا عنه ، وما عرفوه من معلومات وما اكتسبوه من مهارات كذلك ما ينتظرهم من مستويات للأداء ينبغى للوصول إليها فى مراحل متقدمة . ولعل مما يساعد على ذلك تقسم العمل إلى مراحل يستطيع اجتيازها واحدة بعد أخرى ، وتحليل المهارات اللغوية إلى جزئيات يثاب على أدائها كلما نجح فى ذلك . ولا شك أن هذا مما يزيد من فرصة فى الإحساس بالنجاح والشعور بالتقدم .

إن معلم العربية الجيد هو ذلك الذى يقدم للدارس من الفرص ما يثبت فيها جدارته وما يحس من خلالها بذاته .

٩ ـ مراعاة الفروق :

شاءت إرادة الله فى خلقه أن تختلف قدراتهم وتتفاوت ملكاتهم وتتباين مستوياتهم فى كل مظهر من مظاهر الحياة . إن الفروق بين الأفراد شىء يستطيع كل إنسان أن يلمسه ويمكن أن يقف على أبعاده .

وفى تعليم العربية كلغة ثانية شأن أى عمل آخر ينبغى أن تراعى الفروق الفردية بين الدارسين ، سواء فى طريقة التدريس أو فى إعداد البرنامج أو فى تصحيح الأخطاء أو فى أسلوب التقويم أو فى غير ذلك من مجالات مختلفة للعملية التعليمية . وما يهمنا هنا هو الإشارة إلى إجراء ينبغى عمله فى بداية برنامج تعليم العربية كلغة ثانية وهو تصنيف الدارسين وتقسيمهم إلى مجموعات تتوحد فيها لغتهم الأولى وتتقارب فيها خبراتهم السابقة فى اللغة العربية ومستوياتهم فيها وأهدافهم من تعلمها فضلاً عن صفاتهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس وغير ذلك من متغيرات تؤثر فى تعلم الدارسين للغة . إن مما يحبط الدارس ويثبط همته أن يشعر أنه فى فصل يقل مستواهم عنه . من هنا وجب أن تتجانس مستويات هؤلاء الدارسين ما يتناسب معهم ويشبع حاجاتهم ويقلل من أثر الفروق الفردية بينهم .

١٠ ـ الترويح :

شىء لا بد منه للحصة الناجحة ، إنه يزيل جو التوتر ويبعد شبح الملل ويزيد دافعية الدارسين . ومعلم اللغة الناجح هو ذلك الذى يجعل من وقت الحصة خبرة طيبة يستمتعون بها ولا ينفرون منها . وكثيراً ما تحدث فى الحصة مواقف تستثير الضحك كأن ينادى أحد الدارسين زميله عن غير قصد بلغة المؤنث (أنت ، هى) ، وكأن يعبر بعضهم عن تصور خاطىء لنمط ثقافى فى المجتمع العربى أو غير ذلك من مواقف يستطيع المعلم استخدامها فى خلق جو من المرح المهذب بين الدارسين . ولكم يسرهم أن يحكى المعلم قصة عربية قصيرة أو موقفاً طريفاً من الثقافة العربية أو يناقش مفهوماً غير صحيح أو تصوراً نمطياً عن الإنسان العربى أو يلقي عليهم إحدى نكات العربية أو غير ذلك من أساليب تثير جواً ممتعاً بعيداً عن التوتر والضيق .

١١ ـ العلاقات الإنسانية فى الفصل :

تعمَّدنا أن نأتى بهذه النقطة فى آخر الحديث حتى يقف عندها القارىء ويحس بأهميتها ، إن من الحقائق التى ينبغى أن يعرفها المعلم أن أكبر قدر من التعلم يتحقق كلما كان الجو الذى يتم فيه متسما بالوئام ، غير مشوب بروح التهديد أو القلق . وفى مجال تعليم اللغات الثانية يمكننا القول أنه كلما وجد قدر من التفاعل الطيب بين المعلم والدارسين كان ذلك أدعى إلى تعلم اللغة المستهدفة والتجارب مع المعلم فى كل ما يفرضه الموقف التعليمى من متطلبات . إن العلاقات الإنسانية شرط ضرورى لنجاح معلم اللغة العربية كلغة ثانية . إنها أمر لا بد أن يتوافر فى مختلف أشكال العلاقات بينه وبين الدارسين وبين الدارسين بعضهم وبعض . إن مثل هذه العلاقة من شأنها أن تساعد على خلق مناخ صحى للتعليم وإشاعة روح الوئام مما يجعل للقاء المعلم بالدارسين وللقائهم بعضهم ببعض متعة وسرورا لا بغضاً ونفوراً .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ من خلال قراءتك لهذه الوحدة وسابقتها ، وضح المقصود باستثارة دوافع الدارسين من خلال مناقشتك لثلاثة منها .

٢ ـ للتعزيز نوعان : إيجابى وسلبى . ميز بينها . مبيناً دور التعزيز فى استثارة دوافع الدارسين .

٣ ـ فى المقترحات السابقة ثلاثة ترتبط بمبدأ الفروق الفردية ما هى ؟ وما وجه الصلة بين بعضها وبعض ؟

٤ - ما تصورك لمفهوم العلاقات الإنسانية ؟ وكيف يطبقه المعلم في الفصل ؟

٥ - إلى أى مدى تستطيع المقترحات السابقة فى رأيك استثارة دوافع الدارسين بالفعل لتعليم العربية ؟ علل لما تقول .

٦ - ضع تصوراً لبعض المهام tasks التى تراها لازمة نحو النشاط اللغوى والثقافى .

الوحدة رقم (٤٣)
دوافع المسلمين لتعلم العربية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُحدِّد بعض المجالات التى يستفاد فيها من تعرف دوافع الدارسين .

٢ ـ أن يُقدِّر قيمة التعرف على دوافع الدارسين لتعلم العربية .

٣ ـ أن يتعرف على الدوافع الكامنة وراء تعلم المسلميـن للغـة العــربية .

٤ ـ أن يُصنِّف هذه الدوافع إلى نوعين : دوافع تكاملية ودوافع وسيلية .

٥ ـ أن يقارن هذه الدوافع بدوافع الدارسين غير المسلمين .

٦ ـ أن يتعرف على أحد الأساليب العلمية لدراسة دوافع الدارسين .

٧ ـ أن يكتسب القدرة على النقد الموضوعى للدراسات التى يطـلع عليها .

٨ ـ أن يجرى دراسة مماثلة على مستوى بسيط حول دوافع زملائه لتعلم العربية .

٩ ـ أن يستنتج بعض التطبيقات التربوية لهذه الدوافع .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

أوضحنا فى الوحدات السابقة أهمية الدوافع فى حب الطلاب على مواصلة الدراسة فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

ولا شك أن تعرف هذه الدوافع ييسر لنا نحن المشتغلين بتعليم العربية عدة أمور منها أنه يساعدنا فى صياغة أهداف برامج تعليم العربية . وفى تصميم المواقف التعليمية التى تشبع دوافع الدارسين للاتصال بالعربية ، وفى اختيار المحتوى اللغوى المناسب لهذه الدوافع وفى تحديد أساليب التقويم التى تستطيع الكشف عن مدى مواجهتنا لهذه الدوافع وقدرتنا على إشباعها .

دراسة ميدانية :

من أجل هذا فقد رأينا أن نقدم فى هذه الوحدة نتائج دراسة ميدانية حول دوافع الطلاب المسلمين الناطقين بلغات أخرى لتعلمهم اللغة العربية وذلك لعدة أسباب : منها أن غالبية الذين يتعلمون العربية الآن هم من المسلمين الذين يتعلمونها لدوافع دينية تسمو بلا ريب على تلك التى تحرك غيرهم . ومن أسباب ذكر نتائج هذه الدراسة أيضاً أنها أحدث دراسة تمت فى هذا المجال . إذ طُبِّقت أدواتها سنة ١٩٨٤ وكُتب تقريرها سنة ١٩٨٥ ونُشرت سنة ١٩٨٦ . ومنها أيضاً أنها دراسة علمية جادة استطاع صاحبها أن يوظف أحدث الأساليب العملية التى تيسرت له سواء من حيث إعداد أداة البحث أو من حيث تحليله نتائجها أو دراستها إحصائياً مستخدماً الحاسب الآلى (الكومبيوتر) . ولقد طبق البحث استبياناً questionnaire يشتمل على ٦٥ عبارة ١٣ منها حول الدوافع الدينية و ٢٢ حول الدوافع التعليمية الثقافية و ١١ منها حول الدوافع المهنية الاقتصادية و ١٩ حول الدوافع

الشخصية والاجتماعية وقد تأكد الباحث من صدق validity وثبات reliability الاستبيان ثم طبقه على ١٨٠ طالباً وطالبة ممن يدرسون اللغة العربية بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية . وتمثل عينة البحث دارسين ينتمون إلى ٢٩ جنسية ويتكلمون ٢٩ لغة .

وانتهى البحث إلى مجموعة من الدوافع التى تحرك الدارسين لتعلم اللغة العربية . وقد قسمها إلى أربعة أقسام :

(ا) دوافع قوية جداً .
(ب) دوافع قوية فقط .
(جـ) دوافع متوسطة القوة .
(د) دوافع ضعيفة .

نتائج الدراسة :

وفيما يلى ما انتهى إليه هذا البحث وصنفا لهذه الأقسام : (محمود كامل الناقة ، ٤٨) .

(ا) أن الدوافع القوية جداً التى تحرك الدارسين وتحفزهم إلى تعلم العربية هى :

١ ـ الرغبة فى دراسة الدين الإسلامى .
٢ ـ الرغبة فى فهم تفسير القرآن الكريم باللغة العربية .
٣ ـ الرغبة فى قراءة القرآن الكريم .
٤ ـ الرغبة فى دراسة الحديث النبوى وسيرة الرسول .
٥ ـ الرغبة فى نشر الدعوة الإسلامية .
٦ ـ الرغبة فى أن يكون إسلام الفرد إسلاماً حسناً .
٧ ـ الرغبة فى دراسة التاريخ الإسلامى .

٨ ـ الرغبة فى حفظ القرآن الكريم .
٩ ـ الرغبة فى حفظ الثقافة العربية .
١٠ ـ الرغبة فى قراءة الكتاب العربى .
١١ ـ الرغبة فى تدريس العربية ونشرها .
١٢ ـ الرغبة فى تعلمها لأنها لغة الدين الإسلامى .
١٣ ـ الرغبة فى تعلمها لأنها لغة جميلة وعظيمة .

(ب) وأن الدوافع القوية التى تحرك الدارسين إلى تعلم العربية هى :

١ ـ الرغبة فى زيادة المعرفة باللغة العربية .
٢ ـ الرغبة فى قراءة الصحف العربية .
٣ ـ الرغبة فى العمل بالوعظ والإرشاد .
٤ ـ الرغبة فى مواصلة الدراسة والتخصص فى علوم اللغة .
٥ ـ الرغبة فى دراسة الشعوب العربية وثقافاتها .
٦ ـ الرغبة فى الحصول على شهادة المعهد للالتحاق بالجامعة .
٧ ـ الرغبة فى تعلمها لأن تعلمها بموطن الدارس يزداد .
٨ ـ الرغبة فى تعلمها لأنها متطلب أساسى للالتحاق بالجامعة .
٩ ـ الرغبة فى تعلمها كلغة ثانية .
١٠ ـ الرغبة فى تعلمها حباً فى تعلم اللغات الأجنبية .
١١ ـ الرغبة فى التحدث بها مع الأصدقاء .
١٢ ـ الرغبة فى الاستماع إلى برامج الإذاعة العربية .
١٣ ـ الاستجابة لنصائح الأساتذة .
١٤ ـ الرغبة فى معرفة أكثر حول البلاد العربية .

(جـ) وأن الدوافع متوسطة القوة هى :

١ ـ الرغبة في الحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه فى أحد علوم اللغة .
٢ ـ الرغبة فى اكتشاف ما يميز اللغة العربية عن اللغات الأخرى .

٣ ـ الرغبة فى تعلمها لأن معلمها حببها للدارسين .
٤ ـ الرغبة فى التحدث بها فقط .
٥ ـ الرغبة فى تعلمها نتيجة اهتمام الأسرة بتعلمها .
٦ ـ الرغبة فى مصادقة مجموعة من المواطنين العرب .
٧ ـ الرغبة فى التحدث بها مثل الأصدقاء .
٨ ـ الرغبة فى تعرف صفات الإنسان العربى .
٩ ـ الرغبة فى تعلمها نتيجة لما كتب عنها بلغات أخرى .
١٠ ـ الرغبة فى الترقية فى العمل .
١١ ـ الرغبة فى الحصول على عمل .
١٢ ـ الرغبة فى العمل إماماً للمسجد .
١٣ ـ تمتع المعهد بسمعة طيبة .
١٤ ـ الاستجابة لطلب تعلمها لدراسة تخصصات علمية .
١٥ ـ الرغبة فى مشاهدة البرامج العربية بالتليفزيون .
١٦ ـ اتجاه الوطن الأم إلى جعلها لغة ثانية .
١٧ ـ الاستجابة لرغبة الأسرة فى تعلمها .
١٨ ـ الرغبة فى العمل فى البلاد العربية .
١٩ ـ الرغبة فى محادثة المواطنين العرب أثناء السفر والرحلات .
٢٠ ـ الرغبة فى القيام بجولة سياحية فى بعض البلاد العربية .
٢١ ـ رغبة الأعمال الأصلية فى تعلم موظفيها للغة العربية .

(د) وأن الدوافع الضعيفة هى :

١ ـ الرغبة فى الالتحاق بعمل دبلوماسى .
٢ ـ الرغبة فى ارتفاع الشأن اقتصادياً .
٣ ـ الرغبة فى العمل بالإدارات العربية بالوطن الأم .
٤ ـ الرغبة فى توسيع الأعمال التجارية مع البلاد العربية .
٥ ـ الرغبة فى المنحة المالية الشهرية التى يعطيها المعهد ،
٦ ـ الرغبة فى تعلمها لأنها لغة سهلة .

٧ ـ الرغبة فى الدعاية والإعلان للسلع التجارية .
٨ ـ الرغبة فى الاستماع للغناء العربى .
٩ ـ الرغبة فى ترك الوطن الأم والإقامة فى البلاد العربية .
١٠ ـ الرغبة فى الحصول على الجنسية من إحدى الدول العربية .
١١ ـ الرغبة فى تعلمها لأن الأسرة تعمل فى إحدى البلاد العربية .
١٢ ـ الرغبة فى الزواج من البلاد العربية .
١٣ ـ الرغبة فى تعلمها نتيجة لأن مسقط الرأس فى إحدى البلاد العربية .

تفسير النتائج :

وفى ضوء هذه النتائج انتهت الدراسة إلى أن الدوافع الدينية أقوى محركات الدارسين لتعلم اللغة العربية تليها الدوافع التعليمية والثقافية ثم الدوافع الشخصية والاجتماعية وأن أضعفها هى الدوافع المهنية والاقتصادية .

رأينا فى الدراسة :

بقيت لنا بعد ذلك كلمة . . وهى أن هذه النتائج تصلح فقط للدارسين المسلمين الناطقين بلغات أخرى . وقد تختلف النتائج لو اختلفت عينة البحث . فقد تكون الدوافع القوية عند غيرهم هى الدوافع المهنية والاقتصادية .

وإذا كانت هذه الدراسة قد انتهت إلى أن الدوافع التكاملية لتعلم اللغة العربية أقوى من الدوافع الوسيلية فهذا أيضاً أمر محدد بحدود نوع الدارسين . فقد تكون دوافع الدارسين غير المسلمين نحو العمل فى البلاد العربية أقوى فى تعلمهم العربية من دوافعهم لمعرفة الدين الإسلامى أو الثقافة العربية .

المهم هنا هو أن نأخذ هذه الدوافع مأخذ الاعتبار ونحن نعلم الدارسين المسلمين اللغة العربية ، كما أن علينا أن نتوقع اختلاف النتائج لو اختلفت ظروف الدارسين .

ولعل مما ييسر الأمر عند المعلمين أن يطبقوا استبياناً مبسطاً على الدارسين فى بداية البرنامج أو يجروا مقابلة interview معهم لتعرُّف دوافعهم لتعلم العربية حتى تلقى الضوء على ما ينبغى أن يقوموا به . .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بعض المجالات التى يستفاد فيها من تعرف دوافع الدارسين .

٢ ـ لماذا عرض الكاتب نتائج دراسة الدوافع فى هذه الوحدة ؟

٣ ـ ماذا كان منهج الباحث وأدواته فى دراسته لدوافع الدارسين المسلمين لتعلم العربية ؟

٤ ـ ما رأيك فى هذا المنهج وفى قدرة هذه الأداة على دراسة الدوافع ؟

٥ ـ صمم استبياناً مبسطاً تستطلع به دوافع زملائك لتعلم العربية .

٦ ـ اشرح بلغتك الخاصة ، سبعة من الدوافع القوية جداً لتعلم العربية .

٧ ـ فسر الأسباب الكامنة وراء ضعف بعض الدوافع (د) ؟

٨ ـ أعد النظر فى نتائج هذه الدراسة وصنف الدوافع التى حددتها إلى دوافع تكاملية ودوافع وسيلية .

٩ ـ انقد هذه الدراسة ، مبيناً مدى استفادتك منها .

الوحدة رقم (٤٤)
مفهـوم الاتجاه وقياسـه

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يميِّز بين التعريف اللغوى والتعريف الاصطلاحى لمفهوم الاتجاه .

٢ ـ أن يجزِّىء التعريف الاصطلاحى للاتجاه لعناصره .

٣ ـ أن يحدد صفات الاتجاه من خلال تعريفه المقدم فى الوحدة .

٤ ـ أن يستنتج الفرق بين مفهوم الرأى والاتجاه والعقيدة .

٥ ـ أن يقدِّر أهمية دراسة اتجاهات الطلاب عند إعداد برنامج تعليم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ أن يتعرف على بعض طرق قياس الاتجاهات .

٧ ـ أن يضع تصوراً لأداة يقيس بها اتجاهات زملائه نحو اللغة العربية وثقافتها .

ثانيا : المحتــوى

مقدمـــة :

النجاح فى تعلم العربية كلغة ثانية أمر يتطلب أكثر من مجرد توفر أذن حساسة تجيد السمع أو قدرة على إخراج الأصوات أو غير ذلك من إمكانات فسيولوجية .

إنه يعتمد ، إضافة إلى ذلك ، على أمور أخرى من أهمها : موقفه نحو هذه اللغة وثقافة الناطقين بها ومدى استعداده لأن يتقبل أنماط هذه الثقافة أو على الأقل يحترمها .

هذا الموقف هو ما نسميه بالاتجاه attitude . وللاتجاه دور كبير فى تعلم اللغات الثانية . وبقدر إيجابية الاتجاه وقوته بقدر نجاح الدارس فى أن يتعلم هذه اللغات .

تعريف الاتجاه :

ولكن ما المقصود بالاتجاه ؟ الاتجاه لغة يعنى القصد والإقبال نحو شىء معين . يقال : اتجه فلان إلى البيت أى جعل البيت وجهته أى قصده وأقبل عليه . أما الاتجاه بالمعنى الاصطلاحى فهو : حالة استعداد عقلى عصبى نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التى تتعلق بهذا الاستعداد .

صفات الاتجاه :

وللاتجاه صفات نشتقها من التعريف السابق . من أهمها :

١ ـ أنه عملية مكتسبة ، أى أنها شىء لا يولد مع الإنسان وإنما يتعلمه من المجتمع الذى ينشأ فيه .

٢ ـ أنه عملية عقلية وجدانية يستند الفرد فيها إلى مبررات كما تحركه بعض المشاعر .

٣ ـ أنه عملية متغيرة . فالاتجاه أمر لا يثبت فى وجدان الإنسان إلا بقدر قوة التجارب التى مر بها . ومن الممكن تغيير الاتجاه لو حدثت للفرد مواقف تتباين مع ما مر به سابقاً . وهنا نميز بين الرأى والاتجاه والعقيدة فالرأى أسرعها استعداداً للتغيير والعقيدة أشدها استعصاء عليه . إنها تجرى فى عقل الإنسان مجرى الدم فى عروقه . والاتجاه

فى ذلك يحتل منزلة وسطاً . فهو وإن كان ممكن التغيير إلا أنه يستغرق وقتاً ولا يسهل ذلك إلا بعد المرور بخبرات جديدة تتناقض مع ما يثبت عند الفرد .

٤ ـ ويرتبط بالنقطة السابقة أن الاتجاه مبنى على خبرات سابقة . فلا يتكون عادة بمجرد سماع الفرد خبراً ، أو نصيحة الآخرين له . إنه عملية تراكمية تتشكل فى نفس الفرد وعقله كلما مر به موقف يدعم سابقه .

٥ ـ إنه عملية توجه سلوك الأفراد نحو قضايا معينة . إنه موقف يدفع الفرد إلى تصرف معين نحو قضية معينة فى ظروف زمانية ومكانية معينة .

٦ ـ وأخيراً فقد يكون الاتجاه إيجابياً يدفع الفرد نحو أمر ما . وقد يكون سلبياً يدفعه بعيداً عن هذا الأمر . . والعبرة هنا كما قلنا بنوع التجارب التى مر بها .

قياس الاتجاه :

لأهمية الاتجاهات فى تعلم اللغات الثانية حرص الخبراء على دراستها وقياسها عند الطلاب حتى يحددوا العلاقة بينها وبين قدرتهم على تعلم هذه اللغات وحتى يستطيعوا تنميتها .

ولقياس اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية أو ثقافتها هناك عدة طرق منها :

١ ـ تطبيق مقياس للاتجاه يتكون من عبارات تقريرية يحدد الدارس موقفه نحو كل منها كأن يشتمل على عبارات مثل :

- العربية لغة سهلة ومن الممكن تعلمها .
- الحرف العربى جميل ويحسن تعلمه .
- الثقافة العربية جديرة بالاحترام .

وأمام كل منها ثلاث خانات (موافق بشدة / موافق / غير موافق) . وعلى الدارس أن يحدد موقفه باختيار إحداها . .

٢ ـ تطبيق مقياس مفتوح للاتجاه وذلك بأن يطرح على الدارس سؤال يجيب عليه ومن خلال إجابته تلك يتحدد اتجاهه .
كأن يسأل مثلاً :
(ا) لو اتيحت لك فرصة المعيشة فى بلد عربى وقررت أن تنزح إليها . ما الذى يدفعك لهذا القرار .
(ب) لو خيرت ذات مرة بين أن تتعلم العربية أو لغة أجنبية أخرى فقررت تعلم العربية . . بماذا تعلل هذا القرار ؟
وبالطبع سوف تكشف إجابة الطالب على السؤال نوع الاتجاه الذى يحرك سلوكه .

٣ ـ تطبيق مقياس متدرج Semantic Differential يتكون من درجات يحدد عليها الدارس اتجاهه نحو القضية التى يطرحها الباحث . فقد نسأل الطالب عن انطباعه عن اللغة العربية وذلك بوضع علامة × على الدرجة المناسبة فيما يلى :

ـ العربية سهلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	العربية صعبة
ـ الخط العربي جذاب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	الخط العربي منفر

وقد نسأله عن اتجاهه نحو الشخصية العربية فنقدم له عبارات مثل :

ـ العربي شجاع	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	العربى جبان
ـ العربي مسالم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	العربى عدوانى
ـ العربى أمين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	العربى خائن
ـ العربي كريم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	العربى بخيل

ومن الواضح أن هذه الدرجات (من ١ إلى ٧ تعبر عن مدى الوصف فدرجة ١ تعنى فى العبارة الآتية (العربية سهلة/صعبة) أن العربية سهلة جداً وأن درجة ٧ تعنى أن العربية صعبة جداً .

ويتضح موقف الدارس من اختياره درجة من هذه الدرجات .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الفرق بين كلمة الاتجاه لغة ومصطلح الاتجاه ؟

٢ ـ فى ضوء ما ورد فى هذه الوحدة من تعريفات . وضح الفرق بين كل من الرأى والاتجاه والعقيدة .

٣ ـ ناقش أربعاً من صفات الاتجاه مع التطبيق على اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافاتها .

٤ ـ اعرض طريقتين من طرق قياس الاتجاهات بلغتك الخاصة .

٥ ـ قارن بين الطرق الثلاثة المقترحة فى هذه الوحدة لقياس الاتجاهات .

٦ ـ ضع تصوراً مبسطاً لأداة من أدوات قياس اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها .

الوحدة رقم (٤٥)
أنواع الاتجــاهات

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُلِمَّ بأنواع الاتجاهات سواء من حيث موضوعها أو من حيث صفتها .

٢ ـ أن يصنِّف الاتجاهات تصنيفاً صحيحاً .

٣ ـ أن يُبدى اهتماماً بتعرف اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها .

٤ ـ أن يقدِّر قيمة الاتجاه ودوره فى تعلم العربية .

٥ ـ أن يجرى حواراً مع بعض زملائه يستنتج منه اتجاهاتهم نحو العربية وثقافتها .

٦ ـ أن يبرِّر أسباب تفوق أو ضعف زملائه فى تعلم العربية فى ضوء معرفته لاتجاهاتهم .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

للاتجاهات أنواع كثيرة تتعدد بتعدد مجالات الحياة التى يتعرض الإنسان لها . ومن الممكن تصنيف الاتجاهات إلى عدة أنواع . إلا أن أشهر تصنيفين للاتجاهات هما تصنيفها حسب موضوع الاتجاه . وتصنيفها حسب صفة الاتجاه .

وفيما يلى نتناول كلا التصنيفين :

(ا) أنواع الاتجاهات حسب موضوعها :

١ ـ اتجاه الدارس نحو نفسه : ويقصد بذلك مدى ثقة الطالب فى إمكاناته وقدرته على تعلم اللغة . ولقد ثبت من الاتجاهات المختلفة أن الطالب ذا الثقة الكبيرة فى نفسه يستطيع تعلم اللغة أسرع وأجود من غيره . والثقة بالنفس هنا معنى الاتجاه الإيجابى للدارس نحو قدراته . .

٢ ـ اتجاه الدارس نحو تعليم اللغات الثانية بشكل عام : يلعب هذا النوع من الاتجاه دوره فى تعلم العربية كلغة ثانية . إن من الدارسين من ينغلق على نفسه ويقتصر فى حياته على الاتصال بأبناء جلدته دون محاولة للخروج عن إطار المحيطين به ومن ثم لديه رفض نفسى داخلى لما تختص به المجتمعات الأخرى من لغات أو ثقافات . وعلى عكس ذلك فإن الفرد ذا الاتجاه الإيجابى نحو تعلم لغات الشعوب الأخرى يستطيع بلا ريب تعلم العربية بوصفها لغة أجنبية .

٣ ـ اتجاه الدارس نحو اللغة العربية نفسها : قد يكون للدارس اتجاه إيجابى نحو تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام إلا أن لديه رفضاً لتعلم العربية وبعبارة أكثر اصطلاحاً لديه اتجاه سلبى نحو تعلمها . مثل هذا الفرد لا يستطيع تعلم العربية بالشكل الذى يستطيع فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب فى تعلمها . وبشكل عام يمكن القول أن المسلمين الناطقين بلغات أخرى لديهم اتجاه إيجابى نحو اللغة العربية مصدره بالطبع موقع هذه اللغة من العقيدة الإسلامية . . هذا فى الوقت الذى لا نستطيع أن نجزم فيه بأن الناطقين بلغات أخرى من غير المسلمين ، ممن يريدون تعلم العربية لأسباب وظيفية وسعياً وراء عمل فى إحدى الدول العربية . . لا نستطيع أن نقطع بأن اتجاهاتهم نحو هذه اللغة إيجابية .

٤ ـ اتجاه الدارس نحو الثقافة العربية : يقصد بذلك موقف الدارس الأجنبى من الناطقين بالعربية وقيمهم ، وعاداتهم ، وتاريخهم وأسلوب حياتهم . . وبمعنى أوسع ثقافتهم . ولقد أثبتت الدراسات أن الطالب ذا الاتجاه الإيجابى نحو ثقافة اللغة الأجنبية يستطيع تعلمها بشكل أسرع وأجود من ذلك الذى يضمر بين جنبيه اتجاهاً سلبياً نحوها . ولقد كانت للكاتب خبرة فى هذا بجامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية إذ كان من بين الطلبة الذين يتعلمون العربية فى فصله طالبة أمريكية ذات أصل يهودى وكانت دائمة السخرية فى حديثها من العرب وعاداتهم معلنة بصراحة ووضوح أنها تتعلم العربية فقط انتظاراً لوظيفة لها فى أحد البنوك العربية الأمريكية . . ولقد عانت هذه الطالبة أشد المعاناة فى تعلم اللغة وقواعدها مما كان يكلف الكاتب عبئاً مضاعفاً وجهداً عما يبذل مع زملائها وما أن أتمت معه هذا المقرر الدراسى حتى تركت العربية وأهلها .

وشبيه بهذا الموقف ما حدث من كثير من الأمريكيين الذين عزفوا عن شراء البضائع الواردة من ألمانيا أو حتى تعلم لغتها وذلك فى فترة الحرب العالمية الثانية .

والذى ينبغى أن نوضحه هنا هو أن الاتجاه الإيجابى نحو العرب لا يعنى ضرورة التسليم بعاداتهم وتبنى أنماط حياتهم وإنما يقصد بالاتجاه الإيجابى هنا احترام هذه الثقافة واحترام أساليب الحياة العربية والثقة بأن أسلوب الفرد فى الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد فيها وليس من اللازم أن يكون الأمثل بين أساليبها . .

٥ ـ اتجاه الدارس نحو المعلم : إن شخصية المعلم ذات تأثير كبير على طلابه . فالمعلم الذى يحبه طلابه يكون بلا شك أقدر على أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية فى ذلك . وما أكثر الطلاب الذين أحبوا مادة لحبهم معلمها أو كرهوها لبغضهم إياه . .

٦ ـ **اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها** : إن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التى يقوم بتدريس لغتها والشعب الذى يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة ، ولعل ذلك يعزى إلى عدة أمور ينعكس عليها اتجاه المعلم نحو هذه اللغة . منها طريقة التدريس التى يتبعها ، ومنها الوسائل التعليمية التى يستخدمها ، ومنها الجهد الذى يبذله فى الفصل ، ومنها حساسيته لمدى تعلم الدارسين ، ومنها يقظته لمشكلاتهم فى تعلم هذه اللغة ، ومنها مدى تسامحه فى تصحيح أخطائهم اللغوية فضلاً عن الصورة التى يحتفظ بها فى ذهنه عن أنماط الذين يتعلمون هذه اللغة . إن المدرس لا يتعامل مع آلات صماء أو عقول آلية (كومبيوتر) يضع فيها برامج معينة ينتهى دوره عنده وقيامها بوظيفتها إنه يتعامل مع بشر يتكون من عواطف وأحاسيس ومشاعر . من هنا نقول أن اتجاه المعلم نحو اللغة العربية التى يدرسها والثقافة العربية التى يقدمها للدارسين ينعكس بشكل إرادى وغير إرادى على تقبل الدارسين لهذه اللغة وتلك الثقافة كما يؤثر على مدى استعدادهم فى بذل الجهد لتعليمها .

(ب) أنواع الاتجاهات حسب صفتها :

يقرر الدكتور زكى صالح أن خير المحاولات لتقسيم الاتجاهات بناء على ما يمكن أن يوصف به الاتجاه هى محاولة ألبورت Alport وفيها يتم التمييز بين خمسة أنواع من الاتجاهات (أحمد زكى صالح ، ٣ ص ص ٣٨٧/٣٨٩) وهى :

١ ـ **الاتجاه الموجب والاتجاه السالب** : الأول يدفع صاحبه لتأييد كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه وإن اختلفت درجة التأييد بين التأييد المطلق والتأييد المتحفظ بينما يدفع الاتجاه السالب صاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه وإن اختلفت درجة المعارضة .

٢ ـ **الاتجاه العام والاتجاه الخاص** : وأساس التفرقة هنا هو

موضوع الاتجاه نفسه . فإذا كان الموضوع عاماً سمى اتجاهاً عاماً وإذا كان الموضوع خاصاً سمى اتجاهاً خاصاً .

٣ ـ **الاتجاه الجمعى والاتجاه الفردى** : الاتجاه الجمعى هو الذى يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الناس . أما الاتجاه الفردى فهو الاتجاه الذى لا يتعلق إلا بفرد واحد . وهنا يتضح الفرق بين هذا النوع من الاتجاهات وسابقه . فالنوع السابق يتعلق بعدد الأفراد الذين يشتركون فى الاتجاه بينما يتعلق النوع الحالى بموضوع الاتجاه نفسه .

٤ ـ **الاتجاه القوى والاتجاه الضعيف** : الاتجاه القوى هو الذى يدفع صاحبه لأن يدافع فى سبيله قولاً وعملاً وبكل الطرق الممكنة . أما الاتجاه الضعيف فهو عادة ما يكون تأثيره تافهاً على الفرد إذ يقتصر أحياناً على التعبير عنه بالقول فحسب . . وهذا أضعف الإيمان .

٥ ـ **الاتجاه الظاهر والاتجاه الخفى** : الاتجاه الظاهر هو الذى لا يجد صاحبه حرجاً من التعبير عنه أمام الناس مثل الاتجاه نحو الأمانة والشرف . أما الاتجاه الخفى فهو الذى يحتفظ الفرد به لنفسه ولا يبوح به إلا لمن يشاركه إياه ، وقد ينكرها أحياناً فى المجتمع الخارجى . .

والآن لعلك تستطيع أن تجد أمثلة لهذه الأنواع من الاتجاهات فى مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفى مجال تنمية مفاهيم الثقافة العربية . .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اعرض بلغتك الخاصة أنواع الاتجاهات كما صنفها ألبورت .

٢ ـ اذكر بعض المظاهر التى تدل على الاتجاه الإيجابى فى بلدك نحو تعليم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ يختلف اتجاه الفرد باختلاف موضعه . ناقش بإيجاز أهم الموضوعات التى تدور حولها اتجاهات الدارسين فيها يختص بتعلم العربية .

٤ ـ وضح بلغتك الخاصة العلاقة بين اتجاهات الدارسين واتجاهات المعلمين فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٥ ـ أدر حواراً مع بعض زملائك ، تحت إشراف المعلم ، لتعرف اتجاهاتهم نحو تعلم العربية .

٦ ـ صِفْ اتجاهات زملائك حسب موضوعها ثم حسب صفتها .

٧ ـ ما العلاقة بين هذه الاتجاهات ومستوى أداء زملائك فى العربية ؟

الوحدة رقم (٤٦)
الشخصية وتعلم اللغة الثانية

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على بعض العوامل الشخصية التى تؤثر على تعلم العربية كلغة ثانية .

٢ ـ أن يظهر وعياً بأهمية دراسة شخصيات الدارسين كعنصر أساسى بنجاح العملية التعليمية .

٣ ـ أن يتقبل الفروق بين الدارسين من حيث مستويات تعلمهم العربية بسبب اختلاف العوامل الشخصية بينهم .

٤ ـ أن يميز بين الحقائق والاستنتاجات الخاصة بالعوامل الشخصية ودورها فى تعلم اللغة الثانية .

٥ ـ أن يقترح مجموعة من الأساليب التى يواجه المعلم بها الفروق الفردية بين الدارسين .

٦ ـ أن يقف على المقصود ببعض المصطلحات شائعة الاستعمال فى مجال علم النفس مثل : الفروق الفردية . القلق ، الصورة الذاتية ، الشخصية التحليلية وغيرها .

٧ ـ أن يقدم مجموعة من النصائح لزملائه حتى يرتفع مستواهم فى تعلم العربية فى ضوء الحقائق التى تشتمل عليها هذه الوحدة .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

بمثل ما تلعب الدوافع والاتجاهات دوراً فى تعلم العربية كلغة ثانية فإن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بشخصية الفرد وذات تأثير كبير على قدرته على تعلم العربية كلغة ثانية . وسوف نقتصر فى هذه الوحدة على ثلاثة من هذه العوامل هى : جنس الطالب (ذكر أم أنثى) ، والفروق الفردية ، وصفات الشخصية .

١ ـ الجنس :

إلى أى مدى يؤثر جنس sex الطالب (بنون أو بنات) فى تعلم اللغة الثانية ؟ تشير الدراسات الّتى أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروقاً بين البنين والبنات فى اكتساب هذه اللغة . البنات بشكل عام أسرع فى هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة . أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فقد أظهرت بعض الدراسات صدق هذه الملاحظة وخالفها البعض الآخر منها . ويفرق بعض الباحثين بين الاستعداد والتحصيل فى تعلم اللغة . إن البنات كما يقول هؤلاء الباحثون لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة الثانية . أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر بين البنين والبنات فى تعلم اللغة الثانية . وبالرغم من هذه الملاحظة ، إلا أن من الأبحاث ما أثبت أن لدى البنات قدرة لغوية تفوق إلى حد ما قدرة البنين اللغوية . ويظهر هذا التفوق فى عدة أمور منها : الأداء فى اختبارات الاستعداد اللغوى ، ومنها الأداء فى الاختبارات التحصيلية ،ومنها الممارسة الفعلية للغة حديثة وقراءة وكتابة .

وعلى أية حال ينبغى الإشارة إلى أن الفروق بين الطلاب فى تعلم اللغة الثانية رهن بأمور عدة تتعدى حدود الجنس . من هذه الأمور : دافعية الطلاب ، واتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم العقلية واللغوية ومدى

العلاقة بين اللغة الأولى والثانية وظروف التعلم وغير ذلك من متغيرات .

٢ ـ الفروق الفردية :

بين الأفراد تفاوت فى كل شيء . فى الذكاء . فى القدرة على التعلم ، فى دوافع التعلم ، فى الاستعداد فى الخبرة السابقة . . وفى غير ذلك من مجالات تفرض على المعلم تعرفها ومواجهتها . ومن أهم الأشياء التى تبرز فيها الفروق الفردي individual differences بين الدارسين فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية ما يلى :

- السن .
- الجنس (طالب / طالبة) .
- الخبرة السابقة باللغة العربية .
- التقارب بين اللغة الأولى عند الدارس واللغة العربية .
- إجادة الدارس للغته الأولى .
- العوامل الشخصية مثل : سعة الأفق ، تقبل الآخرين ، وضوح أهدافه . . الخ .
- الاستعداد اللغوى .
- اتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها .
- دوافعه لتعلم اللغة العربية .
- معدَّل التعلم (هل يستوعب المعلومات بسرعة أو ببطء ؟) .
- أسلوبه فى التعلم (هل يستوعب المعلومات إذا سمعها أو قرأها . . أو الخ) .
- ذكاؤه العام .
- قدرته على تحمل المسئولية .
- استعداده للعمل الجماعى .
- استعداده لتقبل تصويبات المعلم لأخطائه .

- أسلوبه فى المذاكرة .
- ظروفه الاجتماعية .

وغير ذلك من جوانب تظهر فيها الفروق بين الأفراد . وهذه الجوانب أكثرها ارتباطاً بعملية تعلم العربية كلغة ثانية . وعلى المعلم لمواجهة هذه الفروق أن يقوم بعدد من الأمور من أهمها :

- تعميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل طالب استيعابها حسب السرعة التى تناسبه .
- استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة التى تواجه ما بين الطلاب من فروق فى أسلوب التعلم .
- التوسط فى شرح الأفكار حتى يفهمها جميع الطلاب .
- إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية بحيث يناسب كل منها فريقاً من الطلاب .
- تنوع الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من الطلاب ما يناسبها .
- إعطاء فرصة للطلاب للاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كل منها نفس المهارة .

٣ ـ صفات الشخصية :

يشغل رجال علم النفس اللغوى أنفسهم بسؤال يعتبر محور العمل فى هذا المجال . هذا السؤال هو : كيف يستجيب الطالب للجهود التى تبذل معه عند تعليمه لغة ثانية ؟ ثم ماذا لديه من عوامل تؤثر على طريقة استجابته تلك ؟ والعوامل التى تعزى إلى شخصية الطالب كثيرة إلا أننا سنقتصر هنا على بعض صفات الشخصية ذات الصلة بتعلم اللغة الثانية . من هذه الصفات :

● **القلق** : anxietyأثبت البحث العلمى أن هناك علاقة عكسية بين القلق وتعلم اللغة الثانية ، أى كلما ازداد قلق الطالب قلت قدرته على تحصيل اللغة الثانية . . ولعل هذه النتيجة تفرض علينا نحن معلمى العربية كلغة ثانية ضرورة تعرف أسباب القلق عند الطلاب ، فقد تعزى لظروف اجتماعية يمر بها الطلاب وقد تعزى لظروف خاصة بالعمل إن كانوا كباراً ، وقد تعزى لظروف الدراسة . . ولا يقتصر دور المعلم على مجرد الدراسة وإنما محاولة تذليل الصعوبات التى تزيد من قلق الطلاب كلما أمكنه ذلك .

● **الصورة الذاتية** : self - image أثبت البحث العلمى أيضاً أن هناك معامل ارتباط عالياً بين تصور الفرد لنفسه وتقديره لها وبين اتقانه للغة الثانية . معنى هذا أنه كلما كانت فكرة الطالب عن نفسه طيبة زاد تحصيله فى اللغة الثانية والعكس صحيح . الثقة بالنفس إذن عنصر أساسى من عناصر النجاح فى تعلم اللغة الثانية . إلا أن لكل شىء حدودا فإذا ارتفع مستوى الثقة بالنفس إلى درجة الغرور أو كانت صورة الإنسان عن نفسه فوق ما يستحق قد يضر بتعلمه اللغة الثانية . وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ يقول : « رحم الله امرأً عرف قدر نفسه » وعلى معلم العربية كلغة ثانية أن ينمى ثقة الطلاب بأنفسهم إلى الدرجة التى تخدم تعلمهم لهذه اللغة . وهنا يلعب التعزيز reinforcement الذى سبق الحديث عنه عند استثارة الدوافع دوره فى تنمية الثقة بالنفس .

● **الانطلاق** : هناك نوعان من الشخصية : شخصية منطلقة وشخصية منغلقة . وليس المقصود بالانطلاق هنا التحرر من كل قيد ، وعدم الالتزام بضوابط وإنما يقصد به مدى اجتماعية الفرد sociability والطلاقة فى الكلام والاستعداد للعب الدور role playing ولقد وجد أن الطالب ذا الشخصية المنطلقة out - going personality أقدر على تعلم اللغة الثانية أسرع وأجود من غيره إذ يتميز بالقدرة على عمل علاقات

اجتماعية والصراحة مع الناس والتعبير عن النفس والمبادأة والاستعداد لأن يقوم بأدوار الآخرين . وهذا أيضاً يفرض على معلم العربية كلغة ثانية أن يكون متيقظاً لطلابه متفهماً شخصياتهم مساعداً لهم على أن يكونوا ذوى شخصيات منطلقة وليست منغلقة .

● **الشخصية التحليلية :**analytic personality يوصف الفرد بأنه ذو شخصية تحليلية إذا كان يتصف بما يلى : أنه ذو استعداد لمصادقة الآخرين يشعر بالسعادة . منطقى التفكير ، متزن ، ليس سهل القياد ، يحكّم عقله دائماً فى المواقف ، واسع الأفق broad - minded ماهر فى عمله ، يحب التعاطف مع الآخرين ومشاركتهم وجدانياً empathy ولقد وجد أن مثل هذا الفرد يستطيع تعلم اللغة الثانية أفضل من غيره .

دور المعلم :

إن على المعلم أن يجد من الوسائل ما يتعرف به على شخصيات الدارسين محدداً مدى ما لدى كل منهم من صفات ، مستثمراً ما يعثر عليه فيهم ، وأخيراً ينمى بعض هذه الصفات .

وهذا كله يفرض علينا نحن معلمى العربية كلغة ثانية أن نأخذ فى الاعتبار كافة العوامل الشخصية التى تؤثر على تعلم هذه اللغة سواء فى طريقة التدريس أو فى أسلوب التقويم .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يرى بعض الباحثين أن البنات أسرع من البنين فى تعلم اللغة الثانية .
ما رأيك فى هذا الموضوع ؟

٢ ـ ما المقصود بالصورة الذاتية ؟ وكيف تؤثر على تعلم اللغة الثانية ؟

٣ - إلى أى مدى تؤثر الفروق الفردية فى تعلم العربية كلغة ثانية ؟

٤ - بم تتصف الشخصية التحليلية ؟ ولماذا سميت بهذا الإسم ؟

٥ - ما الأدوار التى يجب على المعلم القيام بها نحو الدارسين فى ضوء ما جاء فى هذه الوحدة ؟

٦ - فى ضوء ما جاء فى هذه الوحدة ، بم تنصح زملاءك حتى يتفوقوا فى تعلم العربية كلغة ثانية ؟

٧ - هل تعتقد أن العوامل الشخصية السابق الحديث عنها ذات تأثير أيضاً فى تعلم اللغة الأولى ؟ ولماذا ؟

الوحدة رقم (٤٧)
السن المناسبة لتعليم اللغة الثانية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلِمَّ بنتائج بعض الدراسات الخاصة بالسن المناسبة لتعلم اللغة الثانية .

٢ ـ أن يصحح بعض المفاهيم التى قد تكون متعارضة مع نتائج البحث العلمى حول السن المبكرة لتعلم اللغة الثانية .

٣ ـ أن يقدِّر حجج كل من مؤيدى تعليم العربية كلغة ثانية فى سن مبكرة والمعارضين له .

٤ ـ أن يثق فى قدرة الكبار على تعلم العربية كلغة ثانية .

٥ ـ أن يُبدى استعداداً للقراءة حول هذه القضية حتى يكوِّن فكرة أعمق عنها .

٦ ـ أن يشجع أولاده على تعلم العربية ما دامت قد توفرت لهم الظروف والسن المناسب .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

ما السن المناسبة لتعلم العربية كلغة ثانية ؟ سؤال يتردد كثيراً فى مجال تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام . فهناك مؤيدون لتعليم هذه اللغات فى سن مبكرة ولهؤلاء المؤيدين مناهضون .

المقصود بالسن المبكرة :

فى مستهل الحديث عن آراء كل من الفريقين يجب أن نوضح المقصود بالسن المبكرة . . يقصد تعليم اللغة الأجنبية فى سن مبكرة هنا تعريض أطفال منذ سن المرحلة الابتدائية أو قبلها لتعلم لغة أخرى إضافة إلى اللغة الأولى التى كان يستعملها . والآن ما حجج كل من الفريقين : المؤيدين والمعارضين لتعليم اللغة للأطفال ؟

تعليم العربية فى سن مبكرة :

ينطلق المؤيدون لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى سن مبكرة إلى ما يلى :

١ ـ أن الصغير لم يشغله بعدُ شىء ومن ثم يرشح فيه ما يريد الكبار تعليمه له .

٢ ـ أن الصغير ذو قدرة على نطق الأصوات تماماً كما ينطقها أصحابها لتوفر عنصر التقليد بصورة تفوق ما لدى الكبير . ومن الأبحاث التى تثبت هذا الظن بحث لينبرج الذى انتهى إلى أن الصغير فى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يفقد تدريجياً القدرة على نطق الأصوات كما ينطقها أصحابها . أما ما قبل هذه السن ، أى من سن الثالثة حتى الثانية عشرة فإن الطفل أقدر على نطق الأصوات بشكل طبيعى يقرب من ، إن لم يماثل ، نطق متحدثى هذه اللغة دون أى انحراف أو التواء . وتستمر هذه الدراسة لتقرر أن الفرد كلما زاد عمره تضاءلت قدرته على نطق اللغة نطقاً صحيحا .

٣ ـ أن الطفل يلعب باللغة وهو فى لعبه يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة ، فيها من البراءة ما يجعله يخطىء فيصحَّح له الخطأ فيعيده صحيحاً دون شعور بالضيق أو بالألم النفسى أو إحساس بالإحباط لأن رجلاً أصلح لغته . .

٤ ـ أن الصغير يقضى فى ممارسة اللغة وقتاً أطول مما يقضيه الكبير ومن هنا يلعب عنصر الوقت دوراً رئيسياً فى تعلمها . .

٥ ـ إن تعلم لغة أجنبية أصبح فى عصرنا الراهن مطلباً ملحاً يفرض نفسه على كل فرد يريد تفهم العالم الذى حوله . . والتفاعل مع أبناء الشعوب الأخرى . إن ترابط المصالح بين جميع الدول الآن أمر أصبح حقيقة تستلزم إجادة الاتصال بين هذه الدول حتى تقضى المصالح . وتعليم الطفل لغة أخرى يفتح أمامه هذا المجال ويحول دون وجود حاجز قد يفوقه تحقيق أهدافه فى مستقبل حياته . .

٦ ـ ويتعدى تعليم اللغة الأجنبية حدود المصالح ليقيم بين أطفال الشعوب روابط أساسها الحب والتقدير . . « إن اللغة الأجنبية تعطى للطفل بعداً ثالثاً هو (عالمى) بالإضافة إلى البعدين (عائلى) و (وطنى) » . إن استحسان الطفل للغة وعادات شعب أجنبى يقوده إلى حب البشر جميعاً بصورة لا شعورية (على القاسمى ، ٣١ ، ص ٦٩) .

٧ ـ والطفل المسلم على وجه الخصوص فى أمسِّ الحاجة لأن يتعلم العربية حتى ترسخ له عادات استخدامها فيجد قراءة القرآن الكريم ويستثمر رصيده من هذه اللغة فى الاتصال بالتراث الإسلامى والتعامل مع أبناء دينه . .

تعليم العربية فى سن متأخرة :

يقف أمام هؤلاء المؤيدين لتعليم العربية فى سن مبكرة فريق من الخبراء يرى تأجيل ذلك حتى سن متأخرة . أى تعليم اللغة للكبار . وتستند حججهم فى هذا إلى ما يلى :

١ ـ أن الكبار أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الصغار . وهناك أبحاث تؤكد ذلك منها ما أجراه ثورنديك وآخرون على عينة من

متعلمي لغة الاسبرانتو . وكانوا يتراوحون بين سن التاسعة والسابعة والخمسين . وأظهرت الدراسة أن الصغار كانوا أبطأ فى تعليم هذه اللغة من الكبار . وقد أبدت مثل هذه النتيجة دراسات أخرى كثيرة مثل دراسات جشمان وناس (١٩٥٦) وجرندر ومساعديه (١٩٦١) وأولسن وصويلر (١٩٧٢) وغيرهم (رشدي أحمد طعيمه من محمود رشدي خاطر ، ٤٦ ص ٣٩٠) .

المهم فى هذا كله . . أن قطاعاً كبيراً من الدراسات النفسية فى ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها قد أثبت أن الكبار لا يقلون قدرة عن الصغار فى تعليم هذه اللغات . والفيصل فى هذا هو مدى الوقت المتاح لممارستها والطريقة التى يتم بها تعليمها .

٢ ـ إذا كانت لدى الصغار الذين يعيشون فى بلد أجنبى قدرة على تعلم لغتها بصورة أسرع من آبائهم فليس لأن آباءهم عاجزون عن ذلك وإنما لأن هؤلاء الصغار أتيحت لهم متطلبات تعلم اللغة . والآن ماذا يلزم الفرد لكى يجيد لغة أجنبية ؟ يلزمه شدة الدافع وتركيز الذهن وممارسة الحديث وانتظام الدراسة وتلقى اللغة من مصدرها . . وهذه أمور تتوفر بلا ريب للطفل الذى يعيش فى بلد أجنبى . .

الأمر إذن ليس لتوفر قدرات خارقة عند الطفل أو حرمان الكبار منها ! !

٣ ـ إن تعليم اللغة الأجنبية عملية معقدة تتشابك فيه عدة أمور وتتطلب جهداً ينبغى أن نجنب الطفل المرور به . . حَسْبُ الطفل الإنجليزى أن يتعلم لغته الأولى مرجئاً عبء تعلم اللغة العربية لمرحلة عمرية تالية . .

٤ ـ إن تعليم الأطفال لغة أجنبية سوف يؤثر على مستوى تعلمهم اللغة

الأولى . إذ تختلط المفاهيم فى أذهانهم ويواجهون وضعاً يتعلمون فيه لكل مفهوم لفظين . . ولكل موقف لغتين . . وحَسْب الطفل أن يركز على جهده لتعلم لغته الأولى حتى تتأكد المفاهيم عنده وترسخ الأنماط اللغوية لديه وتنمَّى القدرة على الاتصال بالآخرين لديه . .

٥ - إن دوافع الكبار فى تعلم اللغة الأجنبية قوية إن لم تكن أقوى من تلك التى تدفع الأطفال على تعلمها . . إن لدى الكبار غايات حددوها وأهداف يقصدون إليها . وهم فى سبيل هذه الغايات والأهداف يسلكون السبل المناسبة ويبذلون الجهد المطلوب . ومن ثم فهم على وَعْى بما يعملون وعلى استعداد لبذل الجهد فى سبيل ما يقصدون . .

٦ - إن الكبار يستطيعون استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات ومعامل اللغات والحاسب الآلى (الكومبيوتر) والشرائح والفيديو وغيرها من وسائل يشيع استخدامها فى مجال تعليم اللغات الأجنبية .

٧ - إن الكبير لديه إطار مرجعى بخصوص التراكيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما يسهِّل عنده تعلم تراكيب وقواعد جديدة . .

رأينا فى القضية :

لكل إذَنْ وجهة نظر . والذى نراه هنا أن يتأخر تعليم العربية كلغة أجنبيةٍ إلى السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية (أى فى سن العاشرة إلى الثانية عشرة حتى تكون قد رسخت أنماط اللغة الأولى . وقبل أن يفقد الطفل القدرة على التقليد الدقيق وإنتاج الأصوات كما ينتجها أصحابها أو أقرب إلى ذلك .

والأمر بعد ذلك رهن بالظروف التى يمر بها الطفل والمواقف التى يحتاج فيها لتعليم اللغة الأجنبية والطريقة التى يتعلمها بها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالسن المبكرة فى هذه الوحدة ؟

٢ ـ بم تعلل قدرة الطفل على تقليد الأصوات الأجنبية ؟

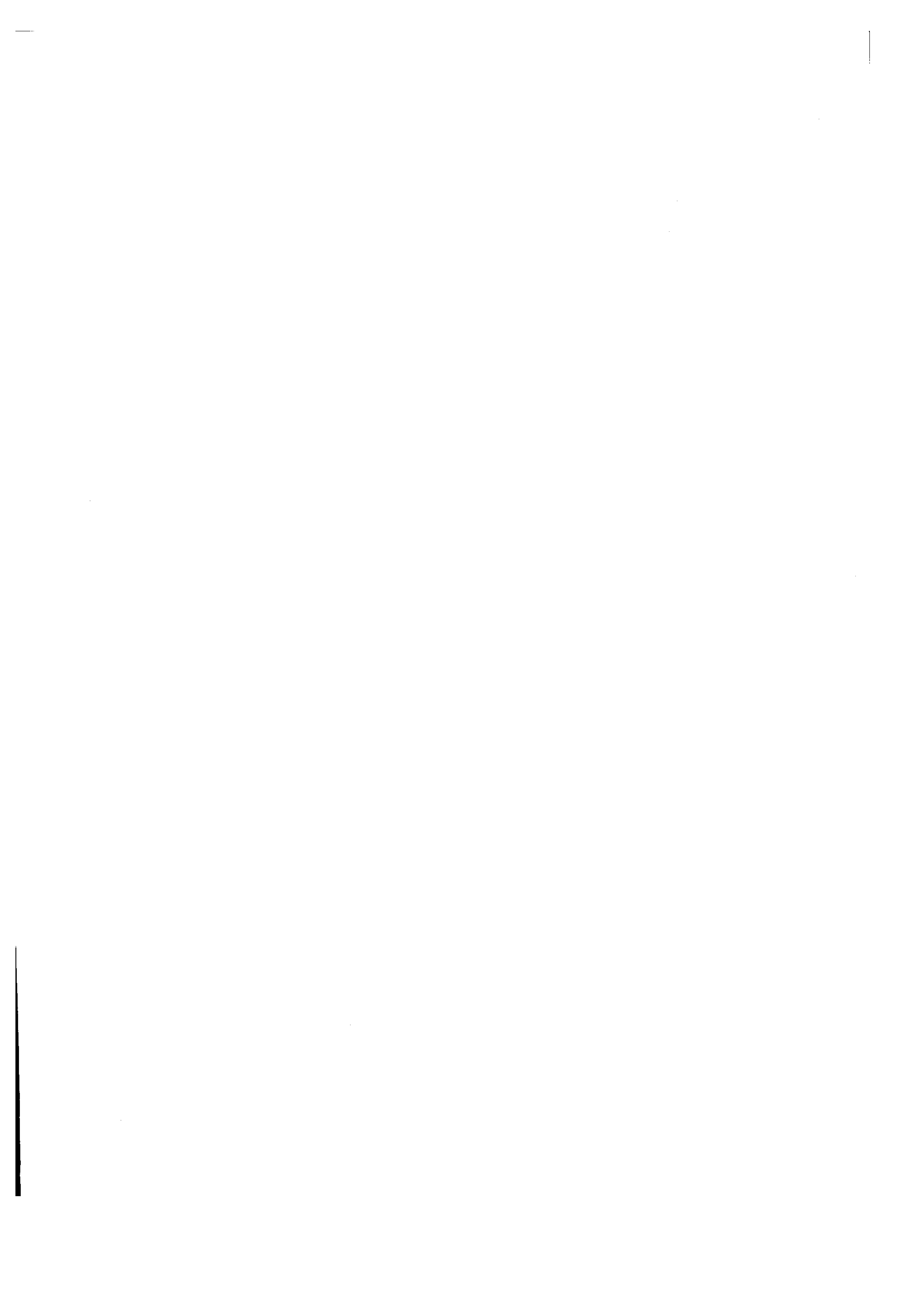
٣ ـ إلى أى مدى توافق على حجج المؤيدين لتعليم العربية كلغة ثانية للأطفال فى سن ما قبل المدرسة الابتدائية ؟

٤ ـ ما الظروف العالمية المعاصرة التى تدعو إلى تعليم العربية كلغة ثانية للأطفال الصغار ؟

٥ ـ يرى البعض أن تعليم الطفل لغتين فى آن واحد فى صالح كلا اللغتين . ما رأيك فى هذه القضية ؟

٦ ـ متى بدأت تعلم العربية كلغة ثانية ؟ وهل واجهتك صعوبات فى تعلمها فى هذا الوقت ؟

٧ ـ بم تنصح المسئولين عن إعداد برامج تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك فى ضوء حجج المؤيدين والمعارضين لتعليم اللغة الثانية للأطفال ؟



البَابُ التَّاسِعُ

الأُسُسُ الاجْتِمَاعِيَّةُ لِلْمِنْهَجِ .

الوحدة رقم (٤٨)
الثقافــة
مفهـومها وخصــائصها

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر مشكلة التعريف الإجرائى للثقافة .

٢ ـ أن يُلِمَّ ببعض التعريفات المعجمية للثقافة .

٣ ـ أن يدرك العلاقة بين التعريف المعجمى والاصطلاحى للثقافة .

٤ ـ أن يميِّز بين المفهوم الخاص والعام للثقافة .

٥ ـ أن يختار ثلاثة من خصائص الثقافة ويشرحها بلغته الخاصة .

٦ ـ أن يدرك أسباب التفاوت بين ثقافات الشعوب .

٧ ـ أن يتقبَّل الفروق الثقافية بين الشعوب .

ثانيا : المحتــوى

مشكلة التعريف :

المتتبع لحركة كلمة « الثقافة » كمفهوم يجده قد استعمل فى معان عدة بعضها خاص ، وبعضها الآخر عام . فى الوقت الذى ظهرت فه هذه الكلمات أصلا غير مرتبطة بكثير من هذه المعانى الخاصة منها والعامة .

التعريف المعجمى للثقافة :

تخبرنا كتب الانثروبولوجى والمعاجم أن كلمة culture فى أصلها إلى الفعل اللاتينى colere وهو يعنى فعل الزراعة أو التمجيد والتعظيم ، وقد ظل معنى الزراعة حتى فى الاستعمالات الحديثة واضحاً فى اللغات الأوروبية فى فعل الكلمة ، ومن الاستعمالات القديمة للكلمة فى اللاتينية استعمالها بمعنى الدرس والتحصيل العلمى (محى الدين صابر ، ص ٣٩) .

أما فى العربية فترجع كلمة « ثقافة » إلى المصدر الثلاثى « ثقف » ، فالثقافة بكسر الثاء تعنى الخدمة والفطنة والنشاط ، ويقال ثقف الرمح تثقيفاً أى ساواه وعدله والصفة من الفعل المضعف ، ومثقف (الزمخشرى ص ص ١٨/٦٨) .

المفهوم الخاص للثقافة :

وكما سبق القول تستعمل كلمة ثقافة لتدل على معان خاصة أخرى عامة . ففى العربية المعاصرة تصطبغ كلمة الثقافة بصبغة خاصة ، فهى أحياناً تدل على بلوغ الفرد مستوى تعليمياً معيناً . كأن يقال فلان مثقف أى حصل على شهادة دراسية أو درجة علمية . وهو بذلك يمتاز عن غيره ممن لم ينتظم فى معاهد العلم ويقال أيضاً فلان ذو ثقافة علمية . وفلان ذو ثقافة أدبية ، وثالث ذو ثقافة دينية ، إلى غير ذلك من ميادين المعرفة ، وهنا تدل الكلمة على نوع التخصص الذى قضى الإنسان شطراً من حياته فيه ، كما تستعمل كلمة الثقافة عندنا لتدل على نمط خاص لشخصية المتحدث عنه ، يقال هو « مثقف » أى أن لديه سعة فى الأفق ونبلاً فى الخلق وسماحة فى الطبع ومعرفة فى الحركة وسمواً عن صغائر الأمور ، هو كما يقال باللغة الإنجليزية (جنتلمان) .

المفهوم العام للثقافة :

هذا كله يدخل ضمن الاستعمال الخاص لكلمة الثقافة ، أما عن استعمالها العام فيتسع لشمل مختلف أنواع التفاعل بين الإنسان وبيئته . أنها تعنى هنا ما يعنيه علماء الأنثروبولوجيا باستخدام كلمة culture ، ويقف تعريف تيلور Taylor (محيي الدين صابر ، ص ص ٣٨/ ٤٠) للثقافة على قمة معظم تعريفاتها من هذا المنطلق . يقول إن الثقافة تعنى ذلك الكل المركب الذى يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات والتقاليد بل وجميع القدرات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى مجتمع .

خصائص الثقافة :

الثقافة فى ضوء هذا المفهوم إذن عملية مكتسبة تتناقلها الأجيال كما أنها نسبية تختلف من مجتمع إلى آخر فضلاً عن كونها شاملة لكل ما يميز الإنسان ككائن اجتماعى فى بيئاته المختلفة .

هذه الصفات هى ما نطلق عليه خصائص الثقافة . وعلى سبيل التفصيل فإن أهم خصائص الثقافة ما يلى :

١ ـ **أنها مكتسبة** : إنها ليست أمراً فطرياً يولد مع الإنسان . إن القيم والاتجاهات وأساليب الحياة التى تشيع فى مجتمع ما إنما هى نتاج العمل الاجتماعى الذى مارسه هذا المجتمع على مدى التاريخ .

٢ ـ **أنها متغيرة** : وهذه سمة ترتبط بسابقتها . فطالما كانت الثقافة مكتسبة فهي تتغير إلى حد ما من جيلٍ إلى جيل . إذ يضيف عليها كل جيل شيئاً ويحذف منها كل جيل شيئاً آخر . إلا أن معدل التغير يختلف من عنصر ثقافى لآخر . فإذا كان التغير يصيب العناصر المادية (آلات / أجهزة / وسائل معيشية . .) سريعاً فإن التغير

يصيب العناصر غير المادية بشكل أبطأ (القيم ، العادات ، التقاليد) . هذه الظاهرة هى ما تسمى بالتخلف الثقافى cultural lag فالناس أشد إقبالاً على تغير العناصر غير المادية طالماً ألفوها .

٣ - **أنها تشبع حاجات الإنسان** : والسؤال الذى يطرح نفسه دائماً لماذا تتغير ثقافة هذا المجتمع عن ذاك . السبب ببساطة هو أن لكل مجتمع ظروفاً معيشية فرضت عليه أساليب معينة لمواجهتها . كما أن لكل مجتمع تاريخاً يفرض نفسه وفلسفة تحركه . ولم يفكر فى شىء إلا لأن له نفعاً يحققه له أو ضرراً يلحقه بعدوه .

٤ - **أنها نسبية** : وذلك لأن لكل مجتمع ثقافة . . وما يناسب هذا المجتمع قد لا يناسب سواه . والنمط الثقافى الواحد يكون مقبولاً فى مجتمع ومرفوضاً فى مجتمع آخر .

٥ - **أنها كلٌّ معقد** : إذ تشتمل على عدد كبير من العناصر . إذ أنها تراث أجيال تراكم . والتعقيد سمة لا تقتصر على العناصر الثقافية فى المجتمع وإنما هى سمة تصف أيضاً العنصر الثقافى الواحد . فقد تكون قيمة اجتماعية معينة متشاركة فى حياة الناس إلى الحد الذى يصعب فيه عناصرها بعضها عن بعض .

٦ - **إنها كلٌّ متكامل** : إن الثقافة ليست مجرد عناصر منفصلة وإنما هى كحبات السبحة يربطها خيط واحد . . فلكل عنصر ثقافى صلة بغيره . ومن الممكن للباحث أن يميز لكل مجتمع نمطاً ثقافياً عاماً تلتحم فيه مكونات الثقافة ، وهذا كله يمثل مجموعة من المفاهيم التى ينبغى على معلم العربية للناطقين بغيرها أن يدركها ويفهم أبعادها . إنه يتعامل مع دارسين من مجتمعات مختلفة ولكل منها ثقافة وعليه أن يقدِّر هذه الثقافات وأن ينوِّع من أساليب عرض مفاهيم الثقافة الإسلامية على أبناء هذه الثقافات بما يتناسب معها وليس بما يخلق صداماً بينها . .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ كيف صور الكاتب مشكلة تعريف كلمة « ثقافة » ؟

٢ ـ استعرض مفهوم كلمة « ثقافة » من أحد القواميس التي بين يديك .

٣ ـ ماذا تعنى كلمة « مثقف » فى بلدك ؟

٤ ـ ما أوجه الصلة ، فى رأيك ، بين المفهوم الخاص والمفهوم العام لكلمة ثقافة ؟

٥ ـ اشرح بلغتك الخاصة ما يقصده الانثروبولوجيون بكلمة ثقافة .

٦ ـ لماذا نلحظ تفاوتاً بين ثقافات الشعوب ؟

٧ ـ بم تمتاز الثقافة ؟

الوحدة رقم (٤٩)
الثقافة الإسلاميـة
مفهومها ومصـدرها ومقوماتها

أولا : الأهـداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يشرح بلغته الخاصة مفهوم الثقافة الإسلامية كما ورد فى هذه الوحدة .

٢ ـ أن يعرض بعض التعريفات الأخرى للثقافة الإسلامية .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة المصدر الإلهى للثقافة الإسلامية .

٤ ـ أن يستنتج الآثار التى تترتب على رجوع الثقافة الإسلامية لهذا المصدر .

٥ ـ أن يُبدى ميلاً للقراءة الإضافية حول الثقافة الإسلامية .

٦ ـ أن يتعرَّف على بعض المقومات الأساسية للثقافة الإسلامية .

٧ ـ أن يُظهر وعياً بدور اللغة العربية فى الثقافة الإسلامية .

٨ ـ أن يُعبِّر عن اقتناعه ببذل الجهد فى سبيل تعلم لغة القرآن الكريم .

٩ ـ أن يُبرز بعض مظاهر الثقافة الإسلامية السائدة فى ثقافته .

ثانيا : المحتـوى

مفهوم الثقافة الإسلامية :

التعريف الواسع للثقافة والذى سبق أن عرضناه فى الوحدة السابقة هو ما تعرَّف به أيضاً الثقافة الإسلامية . إن الثقافة الإسلامية

تتناول حياة الإنسان إلى ما بعد موته . . وهى تتناول المجتمع ما شاء الله لهذا الكون أن يبقى .

إن اصطلاح الثقافة الإسلامية يعبر عن نمط خاص من العلاقة بين الإنسان ونفسه ، وبين الإنسان والمجتمع ، وبين الإنسان والكون ، وبين الإنسان وخالقه ، ويستلهم هذا النمط روح الإسلام فى كل صورة من صور العلاقة وكل شكل من أشكال التطور ، ويستمد هذا النمط خصائصه من مصدر إلهى أنعم الله به على الإنسان ومنحه إياه دستوراً له وعقيدة . . ذلك هو القرآن الكريم ، ولعل موقع الحديث النبوى الشريف من هذا يطرح نفسه ، ولست أجد خلافاً عليه . فهو موقع ينطلق من هذا المصدر الإلهى ، وما كان محمد صلى الله عليه وسلم إلا قرآناً يسير ، كان نموذجاً تتمثل فيه آيات القرآن الكريم فى كل خلجة من خلجات نفسه ، وكل حركة من حركات جسمه ، وكل خاطر من خواطر فؤاده . وصدق الله العظيم ، « وما ينطق عن الهوى . إن هو إلا وحى يوحى » .

مصدر الثقافة الإسلامية :

ولقد ضمن هذا المصدر الإلهى للثقافة الإسلامية عدة أمور :

ضمن لها قوة الأساس وخلود المبدأ وثبات العقيدة واتساع النظرة وشمول الجوانب ووحدة الاتجاه وتكامل الأبعاد وسمو الغاية ، واتزان الحركة ، واعتدال الأحكام وهذا يميز الثقافة الإسلامية عن غيرها من الثقافات . إنه ذلك المصدر الإلهى الذى يقدم للإنسان تصوراً عن كل شىء وإجابة لكل سؤال ، وخطة لكل عمل . لقد ظل القرآن الكريم قاعدة ثقافية كبرى تشكل النشاط الحضارى فى المجتمع العربى خاصة والإسلامى عامة على مر العصور ، إن الحقيقة التى لا يجادل فيها أحد ولا يمارى فيها إنسان هى أن المفهومات الأساسية فى المجتمع الإسلامى ظلت تستمد قيمتها من القرآن الكريم وتقوم على قاعدته

الروحية حتى صار القرآن المرجع العام لنشاط الحضارة الإسلامية كلها ، ولقد رأى الذين اعتنقوا الإسلام أن حياتهم متوقفة على فهمه وحمله للناس جميعاً ، كما أنهم رأوا أن الإسلام وحده أساس وحدتهم وسبب نهضتهم ومجدهم ، لذلك أقبلوا عليه يدرسونه ويتفهمونه كما أقبلوا على العلوم المختلفة يدرسونها ليشرحوا للناس عقيدة الإسلام ، وتفرعت أنواع المعارف لدى المسلمين وتناولت أشياء كثيرة أخذت تخصب كلما اتسعت وتنمو كلما دخل الناس فى دين الله أفواجاً . فتكونت لدى المسلمين ثقافة إسلامية متعددة النواحى وأضاف كل شعب إليها أبعاداً جديدة من خلال ممارسات الحياة وتطبيقات النصوص . يضاف إلى هذا كله ما يزخر به العالم غير المسلم من ثقافات .

مقومات الثقافة الإسلامية :

أما عن المقومات العامة للثقافة الإسلامية فيمكن تلخيص أهمها فيما يلى :

١ ـ أن التراث الفكرى لهذه الثقافة تراث خصب غنى ، اتسعت آفاقه لثمار الثقافات الأخرى دون تعصب أو جمود .

٢ ـ أن الثقافة الإسلامية تملك مقومات الإصالة فى تصورها لجوانب الحياتين الدنيا والآخرة ، إن من المفهومات الإسلامية ما لم يسبق بمذهب أو رأى .

٣ ـ أن اللغة الأساسية لهذه الثقافة هى العربية العظمى هى لغة ذات تاريخ قديم متصل الحلقات ، سايرت الحضارات على اختلافها ، وأشبعت الحاجات على تنوعها ، ووفت بمتطلبات الدنيا وأركان العقيدة ، والذى ينبغى أن نبرزه هنا هو أن بين الشعوب الإسلامية وحدة لا تهزم وصلة لا يمكن تفكيكها ، ورابطة يستحيل حلها ما دام فى

العربية كتاب لا يختلف فى نطق حرف واحد منه اثنان ، وهو يتلى آناء الليل وأطراف النهار بلسان عربى مبين .

٤ ـ تمتاز الثقافة الإسلامية بأن الدين مصدر القيم فيها وليس المجتمع أو الطبيعة أو الفرد أو غير ذلك من مصادر القيم كما ترى الفلسفات المختلفة ويعتقد المفكرون الغربيون .

٥ ـ وتمتاز الثقافة الإسلامية أخيراً بالشمول فهى تتناول حياة الإنسان فى كل نواحيها ، ظاهرها وباطنها . إن أعظم ما تتميز به الثقافة الإسلامية قدرتها على العطاء فى أى جانب من جوانب الحياة .

ونظراً لما للغة العربية من مكانة فى هذه الثقافة الإسلامية ، تؤمن بأن تعليم هذه اللغة ـ خاصة غير الناطقين بها ـ ينبغى أن ينطلق منها ويدور حولها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بعض تعريفات الثقافة الإسلامية بإيجاز .

٢ ـ للثقافة الإسلامية تصور خاص لأشكال العلاقة بين الإنسان وخالقه ، والإنسان والمجتمع ، والإنسان ونفسه ، كيف ذلك ؟

٣ ـ القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف هما المصدران الأساسيان للثقافة الإسلامية . ما الآثار التى تترتب على هذه الحقيقة ؟

٤ ـ ما أهم مقومات الثقافة الإسلامية ؟

٥ ـ حدد موقع اللغة العربية وتعلمها من الثقافة الإسلامية .

٦ ـ استخرج من خلال معايشتك لثقافتك بعض المظاهر التى تدل على أثر الثقافة الإسلامية .

٧ ـ إلى أى مدى تختلف الثقافة الإسلامية عن الثقافة الغربية فى رأيك ؟

الوحدة رقم (٥٠)
الثقافة واتجاهات العصر

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك العلاقة بين المنهج والمجتمع .

٢ ـ أن يُبدى تفهماً لأهداف تعليم الثقافة الإسلامية .

٣ ـ أن يناقش بلغته الخاصة عشرة من هذه الأهداف .

٤ ـ أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذه الأهداف عند بناء منهج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٥ ـ أن يعبر عن تقديره للثقافة الإسلامية .

٦ ـ أن يحدد بعض القيم الإسلامية التى يجب أن يتضمنها منهج تعليم العربية والثقافة الإسلامية .

٧ ـ أن يتقبل الفروق بين الثقافة العربية والإسلامية .

٨ ـ أن يقف على بعض الاتجاهات العامة التى تميز المجتمع العالمى المعاصر .

٩ ـ أن يتعرف على أسماء بعض الاتجاهات التربوية العامة فى المجتمع المعاصر .

١٠ ـ أن يعرض ما يعرفه عن بعض هذه الاتجاهات التربوية .

ثانيا : المحتـوى

مقدمــة :

العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية . . إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافى . إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التى يعتقد المجتمع فى قيمتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها . وبعبارة أخرى ، إنه يحافظ على التراث عملاً على استمرار التقاء الحاضر بالماضى . ثم هو بعد ذلك عامل أساسى لتغيير هذا التراث حتى يتمشى مع المتطلبات المتجددة والطموحات اللانهائية . إنه بعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره . . والثقافة السائدة فى مجتمعنا هى الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة ، وفى الوقت نفسه فليس هذا المجتمع مغلقاً أو قائماً بذاته . إنه جزء من مجتمع عالمى معاصر يتأثر به كما يؤثر فيه .

فى ضوء هذا يدور حديثنا عن بعض الأسس الاجتماعية لبناء منهج تعليم العربية كلغة ثانية فى ثلاث دوائر ، نقتصر فى هذه الوحدة على الحديث عن ثلاث منها :

أولا : الثقافة العربية الإسلامية :

مع التسليم بصعوبة تعريف الثقافة تعريفاً جامعاً يُرضى جميع الأطراف إلا أننا نتبنى التعريف الانثروبولوجى الواسع للثقافة والذي قدمه « تايلور » وذلك لشموله ، يقول التعريف :
« إن الثقافة تعنى ذلك الكل المركب الذى يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات بل وجميع القدرات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع » . (محى الدين صابر ، ٥٠ ، ص ص ٣٨/ ٤٠) .

وعنوان هذا القسم يحمل مفهومين : الثقافة العربية والثقافة الإسلامية ، وبينهما فروق يجب أن نقف عندها وهى :

١ ـ الثقافة العربية وصفية والثقافة الإسلامية معيارية .

٢ ـ الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هى المعرفة والاعتزاز القومى . أما الثقافة الإسلامية فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد .

٣ ـ الثقافة العربية ، بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة ، لا ترفض عناصرها الجاهلية على رغم ما تحمله من أمور رفضها الإسلام كالفخر والغزل الفاحش والهجاء المقذع والعصبية القبلية . . الخ ، أما الثقافة الإسلامية فترفض هذه العناصر . فإذا افتخر الجاهلى بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى .

٤ ـ الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية ، أما الثقافة الإسلامية فعالمية .

٥ ـ الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب ، ولكن الثقافة الإسلامية ترفضها لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية .

ولكن هذه الفروق لا تمنع الثقافتين أن تتكامل إحداهما مع الأخرى (تمام حسان ص ص ٨٤ ـ ٨٦) .

ثانيا : أهداف تعليم الثقافة الإسلامية :

والسؤال الآن : ماذا ينبغى أن تكون أهدافنا عند تعليم الثقافة الإسلامية للدارسين فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

نعلم أن لكل مجتمع خصائصه . ومن ثم سوف تختلف الأهداف العامة من بلد إلى بلد . إلا أنه يمكن تحديد مجموعة من الأهداف التى ينبغى أن تلتقى عندها برامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة فى المجتمعات الإسلامية .

ولقد أقر المؤتمر العام السابع لمكتب التربية العربى لدول الخليج باجتماعه فى مارس سنة ١٩٨٣ م الأهداف التالية : وهى فى رأينا تصلح لأن تتبناها برامج تعليم العربية كلغة ثانية . (مكتب التربية العربى لدول الخليج ٥٢ ص ص ١٤/١٦) .

هذه الأهداف العامة مشتقة من الإسلام وتوجز فيما يلى :

١ ـ بناء العقيدة الإسلامية لدى « الطلاب » على أساس من الدراسة والفهم والإقناع .

٢ ـ قدرة الفرد على فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً .

٣ ـ نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه .

٤ ـ تحقيق النمو الشامل للفرد خلقياً وجسمياً وعقلياً واجتماعياً .

٥ ـ تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التى يؤثر كل منها فى غيره ويتأثر به .

٦ ـ الاهتمام بالعلم ، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة .

٧ ـ ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق .

٨ ـ نمو القدرة على التفكير السليم والنص الصحيح وإصدار الأحكام السليمة .

٩ ـ قدرة الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة واتخاذها أساساً لأداء الأعمال وتوجيه السلوك وإقامة العلاقات .

١٠ ـ نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات .

١١ ـ التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى .

١٢ ـ الشعور بالانتماء الأسرى ونمو العلاقات الأسرية المتينة التى تؤدى إلى حسن الرعاية الأبوية للأبناء وإلى بر الأبناء بالأمهات والأباء . مع الوعى الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية .

١٣ ـ صلاحية الفرد ليكون عضواً نافعاً فى مجتمعه يحس بمشكلاته ويشارك فى تحقيق أهدافه وآماله وخطط تنميته .

١٤ ـ قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التى دعا إليها الإسلام وأكدها .

١٥ ـ انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكامل والشورى والعمل الجماعى التى هى جميعاً من أسس تقدم المجتمع .

١٦ ـ الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة الدائمة إلى السلام .

١٧ ـ تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع .

١٨ ـ نمو المجتمع فى جميع النواحى الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

هذه الأهداف ينبغى أن تكون محاور لموضوعات القراءة . وأشكال الحوار فى كتب تعليم العربية كلغة ثانية .

ثالثا : اتجاهات العصر :

يتميز المجتمع العالمى المعاصر باتجاهات معينة ، كما تواجهه مشكلات ملحة ، ومن أهم الاتجاهات والمشكلات ما يلى :

١ ـ يشهد المجتمع العالمى المعاصر تغيراً سريعاً شاملاً فى كل مجالات الحياة ، ومن أسرع المجالات تغيراً وسائل الاتصال والإنجاز التكنولوجى الذى يضطرد ويتقدم بشكل يصعب التنبؤ بمساره أحياناً .

٢ ـ أن التغير الذى يصيب الدول النامية ، ومن بينها دول المجتمع العربى ، ما زال محدود المدى بطىء الحركة إذا قيس بما يحدث فى المجتمعات الغربية . لسنا ننكر أن معدل التحسن مع كل يوم

يزيد ، وفى كثير من المجالات يضطرد ، إلا أن مثلنا ومثل معدل التغير العالمى كمثل الذى يصعد على سلم كهربائى هابط ليس له من أمره سوى الإحساس بالتقدم . . إلا أنه كلما تقدم خطوة تراجع به السلم خطوات .

٣ - يواجه إنسان العصر الحديث مشكلات أساسية وملحة تهدد مستقبل البشرية ما لم تتضافر الجهود على حلها ، وهى :
- تسارع فى التصنيع .
- تزايد مضطرد فى السكان .
- سوء تغذية يزداد انتشاراً .
- استنزاف لموارد الطبيعة لا يتجدد .
- بيئة متدهورة نتيجة التلوث وعدم الحماية .

٤ - يكشف استقراء واقع التعليم ومحاور اهتمام الدول المختلفة به ، وكذلك اتجاهات أحدث السياسات التربوية لهذه الدول عن وجود ثلاث أمور ملحة وهى :
- ديمقراطية التعليم .
- تحديث التعليم مع الأخذ فى الاعتبار الهوية الثقافية للشعوب .
- الربط بين التعليم والعمل المنتج .

٥ - تشيع فى ميدان التربية فى المجتمع العالمى المعاصر اتجاهات جديدة وشعارات تربوية مستحدثة ، مثل لا مدرسية المجتمع deschooling والتعليم بدون مشاركة non - participatory والتعليم اللانظامى non - formal والتعليم المستمر continuing education والفصول غير المتدرجة non - graded classroms والتعليم الذاتى self - inctruction وغيرها .

هذه الاتجاهات أيضاً تفرض نفسها فى منهج تعليم العربية كلغة

ثانية . . فلا يتصور أن ننظر لطلاب هذه اللغة كما لو كانوا معزولين عن المجتمع العالمى المعاصر . .

كما أن الاتجاهات التربوية الجديدة ينبغى أن تجد طريقها أيضاً فى مجال تعليم العربية حتى يواكب العصر ولا يتخلف عنه .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما العلاقة فى رأيك بين المجتمع والمنهج الدراسى ؟

٢ ـ ما أهم الأمور التى ينبغى على واضع منهج تعليم العربية كلغة ثانية مراعاتها فى ضوء العلاقة بين المنهج والمجتمع ؟

٣ ـ ماذا يقصد بالثقافة ؟

٤ ـ استنتج ثلاثة من الخصائص العامة للثقافة فى ضوء التعريف الانثروبولوجى لها .

٥ ـ ناقش بلغتك الخاصة خمسة من الفروق بين الثقافة العربية والإسلامية .

٦ ـ إلى أى مدى توافق على هذه الفروق ؟

٧ ـ ما أهم القيم التى تود أن يتضمنها منهج تعليم العربية والثقافة الإسلامية ؟

٨ ـ بم يتميز المجتمع العالمى المعاصر من اتجاهات فى رأيك ؟

٩ ـ إلى أى مدى تترك هذه الاتجاهات أثرها فى منهج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

١٠ ـ ماذا تعرف عن الاتجاهات التربوية المعاصرة التى عرضَتْها هذه الوحدة ؟

البَابُ العَاشِرُ

أَنْوَاعُ مَنَاهِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الثَّانِيَةِ

الوحدة رقم (٥١)

المنهج النحوى Grammatical Syllabus

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية .

٢ ـ أن يستنتج الظروف التى ظهر فيها هذا المنهج .

٣ ـ أن يوضح المقصود بهذا المنهج .

٤ ـ أن يستخلص من هذه الوحدة ثلاثة من المنطلقات الأساسية التى يستند إليها هذا المنهج .

٥ ـ أن يعرض ، بلغته الخاصة إجراءات تنفيذ هذا المنهج .

٦ ـ أن يحدد مدى شيوع هذا المنهج فى بلده .

٧ ـ أن يبرز المهارات اللغوية التى يتم التركيز عليها فى هذا المنهج .

٨ ـ أن يلخص أهم ما ينسب لهذا المنهج من مزايا وما يوجه إليه من نقد .

٩ ـ أن يوازن بين هذا المنهج وغيره من المناهج الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية .

ثانيا : المحتـــوى

يقصد بالمنهج النحوى تقديم المحتوى اللغوى فى شكل محاور عامة تدور حول موضوعات القواعد استناداً إلى منطلقين مؤدى أولها : أن اللغة نظام والنظام يشتمل على مجموعة من القواعد التى لو تعلمها

الفرد أصبح قادراً على استخدام اللغة . ومؤدى المنطلق الثانى هو أن لكل معنى تركيباً لغوياً يناسبه وعلينا أن نحضر التراكيب المختلفة التى تنقل معانى معينة تيسر للإنسان الاتصال باللغة . .

المعنى والشكل إذن مرتبطان . ويحدد أحدهما الآخر . فالتعجب مثلا له صفتان . . والاستفهام مثلا له صيغ معينة وهكذا وعلى أن نقدم للطالب مجموعة الصيغ المناسبة التى تفى متطلباته .

يبدأ واضعو المنهج إذن بتحديد المعانى التى يريد الفرد التعبير عنها . ثم تحديد التراكيب اللغوية التى تغطى كلَّ معنى من هذه المعانى ، ثم اختيار الموضوعات النحوية التى تنتمى لها هذه التراكيب . ثم ترتيب هذا كله فى شكل منطقى يتمشى مع موضوعات النحو فيقدم ما يُعتبر شرطاً لازماً لغيره ، فالفعل قبل الفاعل وهكذا . .

ويستلزم هذا الترتيب المنطقى للتراكيب استخدام مصطلحات النحو العربى وتقديم المحتوى فى شكل وحدات تكمل بعضها ، فإذا كنا نريد تعليم الطالب جملة : « الله موجود » أصبح لازماً علينا أن نعلّمه المبتدأ والخبر . وإذا كنا نريد تعليمه هذه الجملة : « أعددت الدرس إعداداً جيداً » لزم تحليلُها وتحديد التركيب اللغوى الذى تنتمى إليه (فعل + فاعل + مفعول به + مفعول مطلق + صفة) وهذا بالطبع يتدرج تحت وحدة المفعول المطلق . .

وفى هذا المنهج النحوى يلزم التمييز بين عدة مصطلحات . منها :

- أنماط الجملة ويقصد به نوع الجملة من حيث المعنى الذى تؤديه . فهذه جملة تعجب ، وهذه جملة استفهامية ، وهذه جملة طلبية ، وهذه إنشائية . . الخ .
- موضوعات النحو ويقصد بها المفاهيم النحوية التى تنتمى إليها

التراكيب مصنَّفة فى أبواب . فهذا باب المبتدأ والخبر ، وهذا باب المفعول به وهذا باب الإضافة . . الخ .

- التركيب اللغوى ويقصد به القالب الذى تصب منه الجملة فنقول بأن تركيب هذه الجملة هو : فعل + فاعل + مفعول به .

- الجملة ويقصد بها قول مستفاد به مستقل بنفسه . يكمل به المعنى فنقول أكل الولد الطعام . جملة لأنها مستقل بنفسها ويكمل معها المعنى .

واللبس كثير بين الجملة والتركيب . ولكن هذا اللبس يزول عند ما يتبين لنا أن حديثنا عن التراكيب هو حديث عن المحدود إذ أن من الممكن حصر التراكيب بينما يتعذر إن لم يكن مستحيلاً حصر الجمل فالحديث عن الجمل حديث عن اللامحدود . إن التركيب الواحد يتسع لمئات من الجمل .

ويشيع مع المنهج النحوى استخدام طريقة النحو والترجمة . وهى الطريقة التى تنطلق من نفس المنطلق السابق ، وهو أن اللغة مجموعة من القواعد التى إن تعلمها الفرد استطاع استخدام اللغة . والتى تزوِّد الطالب بحصيلة هائلة من المفردات على أساس معجمى ، وليس على أساس الحاجة الفعلية للطالب .

ويشيع هذا المنهج مع هذه الطريقة فى كثير من البلاد الإسلامية بجنوب شرق آسيا حيث تعلَّم اللغة للاتصال بالتراث الإسلامى وليس للاتصال مع الناس فى مواقف حية . إن محور الاهتمام عند أصحاب هذا المنهج هو تزويد الطالب بما يلزمه لقراءة القرآن الكريم وقراءة كتب اللغة والأدب سواء أكان ما يلزمه نحواً أو حرفاً أو مفردات أو غيرها .

ولهذا المنهج نقد يوجهه أنصار المناهج الأخرى . من هذا النقد ما يلى :

١ - إننا إذا استطعنا وصف الجملة نحوياً وتحليل تركيبها من أجل تعرف

معناها فلا يعنى هذا أننا استطعنا حصر الطرق التى يمكن أن تستعمل فيها هذه الجملة فى الكلام . فقد ينطقها الفرد سخرية وقد ينطقها متعجباً . .

٢ ـ ليس من اللازم أن يشترط معنى الجملة صيغةً معينة تُصَبُّ فيها أو قالباً خاصاً توضع فيه . فلقد تنقل المعنى الواحد فى عدة تراكيب وإن بدا بينهما تفاوت بسيط : ولننظر فى هذه الجملة :

- تناول المريض الدواء أمس .
- تناول المريض أمس الدواء .
- أمس تناول المريض الدواء .
- تناول أمس المريض الدواء .
- المريض تناول أمس الدواء .

٣ ـ إن هذا المنهج يغفل حاجات الاتصال اللغوى عند الفرد إذ لا يبدأ بتحديد المواقف التى يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة .

٤ ـ إنه يضمن لنا تخريج أفراد يعرفون قواعد اللغة ويحسنون ، إلى حد ما ، فهم العلاقات بين الكلمات والجمل إلا أنه لا يضمن لنا تخريج أفراد يحسنون الاتصال باللغة فى موقف حى . إن هناك ، إلى حد ما ، فرقاً بين لغة الكتب ولغة الحياة . . إن اللغة التى يجريها الطالب فى الفصل ويتدرب على استخدامها بين جدرانه قد تتفاوت .قرباً أو بعداً عن لغة يستخدمها الإنسان فى مواقف طبيعية تتلون فيه الجملة الواحدة حسب حاجة الإنسان للتعبير .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد بالمنهج النحوى ؟

٢ ـ من خلال قراءتك لهذا المنهج . استنتج الظروف التى ظهر فيها .

٣ - استنتج ثلاثة من المنطلقات الأساسية التى يستند إليها هذا المنهج .

٤ - ما أهم الإجراءات التى يسير فيها تنفيذ هذا المنهج ؟

٥ - حلل أحد المناهج المماثلة لهذا المنهج فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك .

٦ - اذكر بعض أوجه النقد التى توجه لهذا المنهج .

٧ - ما أهم الخطوات التى تتخذها لو طلب منك وضع مثل هذا المنهج فى تعليم العربية ؟

٨ - بم يتميز هذا المنهج عن غيره من مناهج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٥٢)

منهج المواقف Situational Syllabus

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف على أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية .

٢ ـ أن يستنتج الظروف التى ظهر فيها هذا المنهج .

٣ ـ أن يوضح المقصود بهذا المنهج .

٤ ـ أن يستخلص من هذه الوحدة ثلاثة من المنطلقات الأساسية التى يستند إليها هذا المنهج .

٥ ـ أن يعرض ، بلغته الخاصة إجراءات تنفيذ هذا المنهج .

٦ ـ أن يحدد مدى شيوع هذا المنهج فى بلده .

٧ ـ أن يُبرز المهارات اللغوية التى يتم التركيز عليها فى هذا المنهج .

٨ ـ أن يلخص أهم ما ينسب لهذا المنهج من مزايا وما يوجه إليه من نقد .

٩ ـ أن يوازن بين هذا المنهج وغيره من المناهج الأخرى لتعلم العربية كلغة ثانية .

ثانيا : المحتـــوى

كمحاولة لتطوير المنهج النحوى السابق درج بعض معدِّى المناهج على تقديم المحتوى اللغوى فى شكل مواقف يمارسها الفرد فى الفصل ، ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة . فبدلاً من تدريس الجمل

فى فراغ يتم تقديمها فى مواقف يؤديها المعلم كأن يأتى ببعض الحركات وهو يتكلم (أنا أكتب الدرس) وكأن يفتح الباب ويقول الباب مفتوح . وكأن يستعين بالأشياء الموجودة فى الفصل مديراً حولهاأشكال الحديث . وهذا التطوير للمنهج النحوى لا يخرجه من الدائرة التى ينتمى إليها إلى دائرة أخرى من نوع آخر للمناهج وهو منهج المواقف ، فإن كانت الجمل تدور حول مواقف يؤديها المعلم والطالب ، إلا أنها مواقف مصطنعة تستهدف فقط تمثيل معانى الجمل حتى يستطيع الطالب فهمها . وهذا بالطبع يختلف عن منهج يُبنى على أساس مواقف طبيعية ينقلها المعلم من الحياة إلى الفصل . ومثل هذا التطور لا يفى بحاجة المتعلم للاتصال الفعلى باللغة . إذ يظل التباعد قائماً بين لغة تدور حول تراكيب محدَّدة ، وكلمات مقصودة ، ومواقف مصطنعة ، وبين لغة تتعدَّد فيها البدائل ، ولا يتوقع الفرد استجابة محددة لما يصدر عنه من تخاطب مع الآخرين .

والتباعد بين اللغتين ، لغة الفصل ولغة الحياة يُفقد الطالب الدافعية أحياناً لمواصلة الدراسة . إذ لا يحس لما يتعلمه قيمة ولا يشعر له بفائدة هذا بالطبع يختلف عن منهج المواقف الذى ينطلق من مسلمات أخرى ويبنى على أسس تختلف إلى حد كبير إن لم يكن تماماً عن تلك الأسس التى يبنى عليها المنهج النحوى .

ينطلق منهج المواقف من حاجات الفرد للاتصال اللغوى فى مواقف الحياة . . وهذا أساس لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف فى هدفها ونظامها عن تلك التى تبنى للمنهج النحوى .

وإذا كان المنهج النحوى يستند إلى حقيقة مؤدَّاها أن اللغة نظام . وتعلُّم النظام شرط لاستخدام اللغة . فإن منهج المواقف يستند إلى حقيقة تقف على نفس المستوى من الصدق والاهمية وهى أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد ولا بد للإنسان

كى يفهم عناصر اللغة ، أصواتاً ومفردات وجملاً ، أن يُرجِعها إلى السياق الذى وردت فيه .

ومن هنا قد نستغنى بتركيب لغوى دون آخر لأنه أكثر استخداماً فى موقف معين بينما يستخدم التركيب الثانى فى موقف آخر .

محور الاهتمام هنا إذن هو المتعلم بحاجته ومطالبه وليس المحتوى اللغوى ، وفى هذا المنهج يحرص الخبراء على التنبؤ بالمواقف التى قد يحتاج الفرد فيها للاتصال باللغة وذلك فى ضوء دراسات ميدانية تجرى ، أو أبحاث تُعْمَل ، ثم يُخْتار المحتوى اللغوى الذى يشبع حاجة الفرد للاتصال فى هذه المواقف .

ومثل هذا التصور يزيد من دافعية الطالب على مواصلة الدرس إذ يجعل لما يتعلمه معنى .

فالمتعلم وليست المادة هو مركز الاهتمام ومن ثم تختفى أشكال التمييز بين لغة الفصل ولغة الحياة .

وإذا كانت الوحدات تدور فى المنهج النحوى حول موضوعات النحو . فإن الوحدات فى منهج المواقف تدور حول حاجات الاتصال . فهناك درس فى المطار ودرس فى السوق ، وآخر فى مكتبة الجامعة ، ورابع فى المطعم ، وخامس فى الحافلة . . الخ .

إلا أن لمثل هذا المنهج أيضاً انتقادات منها :

- أن حاجات الاتصال اللغوية مختلفة من فرد إلى فرد ومن جمهور لآخر فما يناسب هذا الجمهور قد لا يناسب ذاك . وهذا يستلزم تعدد مناهج المواقف لتعدد حاجات الاتصال . والرد على هذا النقد هو إمكانية حصر المواقف المشتركة التى يتوقع أن يحتاج الدارسون فيها للاتصال اللغوى ثم تخصيص جزء من المنهج لمعالجة الحاجات الخاصة كلما كان هناك عدد من الدارسين يستحق جهد إعداد جزء خاص . .

- أن اللغة التى تدار فى الفصل ، حتى وإن كانت تنطلق من تصور لحاجات الاتصال اللغوى عند الأفراد ، إلا أنها تظل أيضاً مصطنعة . . فالموقف الطبيعى للغة يصعب نقله إلى جدران الفصل . . والرد على هذا النقد هو أن الاختيار الجيد للمحتوى اللغوى المناسب يتوقف على كفاءة الخبراء فى التنبؤ بما قد يواجهه الفرد . كما أن هناك من الأساليب ما يساعد على تهيئة الطالب للاتصال الفعلى باللغة ، منها التدريب المستمر على استعمال اللغة فى الفصل عند طريق لعب الدور أو الأداء التمثيلى أو استضافة بعض الناطقين بالعربية لإدارة حوار مع الطلاب . .

- إن هناك فرقاً بين موقف نمطى يدور حوله الدرس ، وبين موقف طبيعى يصعب توقعه . . فالمواقف التى يتنبأ الخبراء بأن الفرد يمر بها فى السوق قد تنحصر فى شراء البضائع ومن ثم تدور الدروس حول عملية الشراء وما تستلزمه من مفردات وتراكيب . . بينما يحتاج الإنسان السوق لأكثر من عملية الشراء . . فقد يذهب لبيع شىء ما ، وقد يذهب لاستبدال شىء بآخر ، وقد يذهب لتعرف أسعار بعض السلع لهدف معين . وقد يذهب لأغراض أخرى يصعب التنبؤ بها . ومن ثم يقتصر المحتوى اللغوى على ما أمكن التنبؤ به مغفِلاً ما صعب التنبؤ به حتى إذا خرج الدارس إلى الحياة وقع فى حيص بيص . . ! !

بقى أن نشير إلى طريقة التدريس شائعة الاستخدام فى مثل هذا المنهج تلك هى الطريقة السمعية الشفوية والطريقة المباشرة فكلاهما يمكن توظيفه بكفاءة فى منهج المواقف .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد بمنهج المواقف ؟

٢ ـ من خلال قراءتك لهذا المنهج . استنتج الظروف التى ظهر فيها .

٣ ـ استنتج ثلاثة من المنطلقات الأساسية التى يستند إليها هذا المنهج .

٤ ـ ما أهم الإجراءات التى يسير فيها تنفيذ هذا المنهج ؟

٥ ـ حلِّل أحد المناهج المماثلة لهذا المنهج فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك .

٦ ـ اذكر بعض أوجه النقد التى توجه لهذا المنهج .

٧ ـ ما أهم الخطوات التى تتخذها لو طلب منك وضع مثل هذا المنهج فى تعليم العربية ؟

٨ ـ بم يتميز هذا المنهج عن غيره من مناهج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٥٣)

منهج الفكرة Notional Syllabus

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية .

٢ ـ أن يستنتج الظروف التى ظهر فيها هذا المنهج .

٣ ـ أن يوضح المقصود بهذا المنهج .

٤ ـ أن يستخلص من هذه الوحدة ثلاثة من المنطلقات الأساسية التى يستند إليها هذا المنهج .

٥ ـ أن يعرض ، بلغته الخاصة إجراءات تنفيذ هذا المنهج .

٦ ـ أن يحدد مدى شيوع هذا المنهج فى بلده .

٧ ـ أن يبرز المهارات اللغوية التى يتم التركيز عليها فى هذا المنهج .

٨ ـ أن يلخص أهم ما ينسب لهذا المنهج من مزايا وما يوجه إليه من نقد .

٩ ـ أن يوازن بين هذا المنهج وغيره من المناهج الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية .

ثانيا : المحتــوى

إذا كنا قد لمسنا بين المنهجين السابقين ، المنهج النحوى والمنهج الموقفى فروقاً ، فإن هذه الفروق تختفى أحياناً عند ما ننزل إلى الميدان . . فنجد من المعلمين من يدرس القواعد النحوية فى شكل

حوار حول موقف ما ، أو نجد من المعلمين من يقوم بحصر التراكيب اللازمة الاستخدام فى موقف حياتى معين . . فالأول وإن كان مستنداً إلى المنهج النحوى إلا أنه يقدم المحتوى فى صورة مواقف . والثانى وإن كان يستند إلى المنهج الموقفى إلا أنه يفصل القول فى التراكيب اللغوية المناسبة . . وكلا المنهجين يعوزه شيء هام وهو تنمية القدرة الاتصالية عند الأفراد . .

وهنا يقف أنصار منهج الفكرة فى تناقص مع أصحاب المنهجين السابقين . . وقد طرح Wilkins هذا المنهج فى كتاب له صدر عن جامعة اكسفورد سنة ١٩٧٦ واستعار كلمة الفكرة notional من اللغويات التى يعتمد فيها تصنيف النحو على أساس المعايير الدلالية semantic criteria ومثل هذا النحو يسمى بنحو المضمون notional grammar فى مقابل نحو الشكل formal grammar حيث يصنف النحو على أساس الصيغة أو شكل الجملة (Wilkins, 101) .

ويستند منهج الفكرة إلى منطلق يختلف عما يستند إليه المنهجان السابقان من منطلق . . إن منطلق منهج الفكرة هو أخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية . .

ويبدأ ويلكنز بتحديد الفرق بين المناهج الثلاثة بالصورة الآتية : فالمنهج النحوى يسأل : كيف يعبر المتكلم عما لديه من معنى ؟ (يهتم هنا بالشكل أو البنية النحوية) وبينما يسأل المنهج الموقفى : متى وأين يستخدم الإنسان اللغة (يهتم هنا بالموقف الذى يستخدم فيه اللغة) .

نجد منهج الفكرة يسأل : ما الذى ينتقل من معنى عبر اللغة ؟ من هنا فإن محور الاهتمام هو المعنى الذى تحمله اللغة وليس الشكل الذى انتقل من خلاله ولا الموقف الذى دار حوله . .

وهذا بالطبع بدون أن يفقد منهج الفكرة الاهتمام بالعوامل النحوية أو الموقفية التى تمثل محور اهتمام المنهجين السابقين . .

إن الميزة التى ينفرد بها منهج الفكرة هى تنمية الكفاءة الاتصالية communicative competence مما يضمن استمرار دافعية الطلاب ويزيد منها .

وفى هذا المنهج يتم اختيار المحتوى اللغوى طبقاً للمعانى التى يحتاج الدارس التعبير عنها أو المطالب الدلالية كما يعبر عنها ولكنز semantic demands فالمضمون الذى يريد الدارس التعبير عنه ، وليس التراكيب أو المواقف ، هو الذى يحدِّد المحتوى اللغوى . وهذا يستلزم تنوُّع الصِّيَغ اللغوية التى يجب أن يتعلمها الدارس ومن ثم تتميز المواد التعليمية فى هذا المنهج بالتغاير اللغوى linguistically hetergenous . إذ لكل مضمون عدد من الصيغ ومجموعة من البدائل التى يلزم تدريب الدارس عليها . . والأمر بالطبع ليس بهذه البساطة . . إذ لا بد من تفضيل صيغ وانتقاء بعض التراكيب من هذا الحشد الكبير من البدائل حتى نضمن على الأقل أن الدارس قد تدرب على فهم النظام النحوى للغة واكتسب القدرة على استخدامه وإلا تشتت ذهنه بين تركيب وتركيب وبين صيغة وأخرى فلا تثبت هذه ولا تبقى تلك . .

ويقسم ولكنز منهجه المبنى على الفكرة إلى وحدات كبيرة ينضوى تحت كل منها عدد من الوحدات الصغيرة . .

ومن الوحدات الكبيرة ما يلى : الزمن time العدد numerals المكان space / معنى العلاقات relational meaning ربط الجملة المنطوقة سياقها diexis[1] وتحت كل وحدة كبيرة كما قلنا مجموعة من الوحدات الصغيرة . فالزمن تحته عدة وحدات هى : تحديد الزمن ، مثل : الآن ، يوم الإثنين ، الثالث والعشرون من ابريل سنة

---

(1) by derctic meaning is meant the copacity to refer an utterance to the context in which it occors. (Wilkins, 101 pp : 36 - 37) .

١٩٥٧ ، الساعة الثامنة و ٢٥ دقيقة ، أمس ، اليوم ، غداً ، هذا الشهر ، الشهر التالى ، الشهر الماضى . . الخ ، والوحدة الصغيرة الثانية هى : المدة duration والثالثة هى علاقات الزمن time relations والثالثة هى التكرار frequency والرابعة هى التتابع sequence وهكذا . .

ومحور الاهتمام فى منهج الفكرة كما قلنا هو السياقية التى تجعل للجملة الواحدة عدة معان . فجملة مثل : « السماء تمطر » يمكن أن يكون لها معان متفاوتة جداً . فقد تكون لبدء الحديث مع أشخاص يجمعهم مكان لأول مرة أى أنها تستهدف فتح باب للحديث . وقد تكون تحذيراً من الخروج عند ما توجه لطفل قد يصر على الخروج للعب وقد تكون توجيهاً لفرد يريد الخروج تنصحه بأن يصحب معه مظلة . . وهكذا . . وهذا يدل على صعوبة تعميم معنى جملة ما بمجرد النظر فى مفرداتها أو تراكيبها . .

ولمثل هذا المنهج أيضاً انتقادات ، منها :

- أنه لا يوجد بَعدُ إطار معنوى (نسبة إلى المعنى) notional framework يحدِّد لنا أهم الأفكار التى يمكن أن يدور حولها المنهج . ولقد كان الإطار الذى قدم ولكنز نفسه مجرد محاولة خضعت بعد ذلك لدراسات وانتقادات كثيرة .
- أنه لا توجد علاقة محددة بين الجملة ومعناها . فالجملة كما اتضح من المثال السابق (السماء تمطر) قد يقصد المتحدث بها عدة معان ومن ثم يلزمنا توفير سياقات متعددة لكل جملة حتى نستوفى تقديم دلالالتها .
- أنه من الصعب وضع تصوير للشكل التنظيمى لمثل هذا المنهج . فإذا كان يسيراً علينا وضع تصور للمنهج النحوى أو للمنهج الموقفى فمن العسير وضع تصور للشكل التنظيمى لمنهج الفكرة . .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد بمنهج الفكرة ؟

٢ ـ من خلال قراءتك لهذا المنهج . استنتج الظروف التى ظهر فيها .

٣ ـ استنتج ثلاثة من المنطلقات الأساسية التى يستند إليها هذا المنهج .

٤ ـ ما أهم الإجراءات التى يسير فيها تنفيذ هذا المنهج ؟

٥ ـ حلل أحد المناهج المماثلة لهذا المنهج فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك .

٦ ـ اذكر بعض أوجه النقد التى توجه لهذا المنهج .

٧ ـ ما أهم الخطوات التى تتخذها لو طلب منك وضع مثل هذا المنهج فى تعليم العربية ؟

٨ ـ بم يتميز هذا المنهج عن غيره من مناهج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

البَاب الحَادِي عَشَر

الطُّرُق الخَاصَّة لِتَعْلِيم العَرَبِيَّة

الوحدة رقم (٥٤)
طريقة النحو والترجمة
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التى نشأت فيها طريقة النحو والترجمة .

٢ ـ أن يدرك العلاقة بين الظروف التى نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .

٣ ـ أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .

٤ ـ أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التى تستند إليها .

٥ ـ أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .

٦ ـ أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .

٧ ـ أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسى الذى يؤلفه أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يبرز من إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .

٩ ـ أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية فى ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديسها .

١٠ ـ أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .

١١ ـ أن يوازن من هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانيا : المحتــوى

(ا) نشأة الطريقة :

تعتبر طريقة النمو والترجمة Grammar - Translation method أقدم طرق تعليم اللغات الثانية وتعود إلى عصر النهضة فى البلاد الأوروبية حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية للتراث الإنسانى إلى العالم الغربى فضلاً عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية مما أشعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين فاشتد الإقبال على تعلمها وتعليمها . واتبعت فى ذلك الأساليب التى كانت شائعة فى تدريس اللغات الثانية فى العصور الوسطى . ولقد كان المدخل فى تدريسهما هو شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة ثم صار تدريس النحو غاية فى ذاته ، حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير .

ويرجع البدء فى استخدام هذه الطريقة فى أوربا إلى أواخر القرن الثامن العشر . إلا أننا نعتقد أن لها تاريخاً بعيداً فى مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها . إذ انتشرت مع انتشار الإسلام وكانت محور العمل فى الجهود الذى بذلت لتعليم اللغة . ولعل شيوع هذه الطريقة فى بلدان جنوب شرق آسيا وفى جنوب أفريقيا أيضاً شاهد على قِدم هذه الطريقة فمحور الاهتمام فى تعليم العربية فى هذه البلاد هو تحفيظ

الطلاب بعض سور القرآن الكريم وشرح معانى المفردات فيه ثم شرح القواعد النحوية التى تسهم فى فهم تراكيبه .

وبدأ انتشار هذه الطريقة فى أوربا عند ما طبق بلوتز Ploetz مبادئها فى مدارس تعليم اللغات بألمانيا وألف كتاباً لتعليم النحو للمبتدئين سنة ١٩٤٨ م وكان يقدم فى الدرس الواحد القاعدة والمفردات والنص اللغوى وبعض الجمل للترجمة بوصفها نمطاً للتركيب النحوى المعلَّم (Stern, H. 93, p : 453) .

إلا أنه فى العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر بدأ الهجوم على هذه الطريقة بوصفها طريقة باردة cold ولا حياة فيها lifless وعزى إليها الفشل فى كثير من تجارب تعليم اللغات الأجنبية .

(ب) مداخل الطريقة :

يقصد بالمداخل هنا approaches مجموعة الافتراضات التى تستند إليها الطريقة والتى تعتبر المنطلق assumption لفهم خطواتها ومن ثم تقويمها . ومن أهم المنطلقات التى تكمن وراء طريقة النحو والترجمة ما يلى :

١ ـ اللغة أساساً نظام من القواعد التى يمكن استقراؤها من النصوص اللغوية والإلمام بهذه القواعد شرط أساسى لممارسة اللغة .

٢ ـ تعلم اللغة تدريب عقلى يمكن النظر إليه بشكل ضمنى implicit على أنه نشاط ذهنى يشتمل على تعلم القاعدة وتذكرها وربطها بما لدى الطالب من خبرة فى لغته الأولى وذلك عن طريق الترجمة .

٣ ـ تعتبر اللغة الأولى للدارس هى النظام المرجعى refrence system فى اكتساب مهارات اللغة الثانية .

(جـ) إجراءات الطريقة :

يقصد بذلك الحديث عن خطوات التدريس فى ضوء منطلقات

هذه الطريقة . ومن الممكن إيجاز أهم خطوات تدريس اللغة فى ضوء طريقة النحو والترجمة فيما يلى :

١ ـ محور الدرس أساساً هو القاعدة النحوية التى يتم تقديمها فى ضوء الترتيب المنطقى لموضوعات النحو العربى .

٢ ـ تقدم القاعدة النحوية أولا ثم تُضرب عليها أمثلة تشرحها وتُستخدم فى هذا المجال المصطلحات النحوية بشكل واضح (فعل / مبتدأ / . . الخ) .

٣ ـ يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية وتنمى ثروته فيها كلما تقدم فى البرنامج .

٤ ـ يُكلَّف الطالب باستظهار القاعدة كما قدمت له وحفظ المفردات التى وردت فى الجمل والتراكيب .

٥ ـ تُقدَّم المفردات والجمل والتراكيب مترجمة للغة الأولى للدارسين ومن ثم لا ضرورة فى بعض الأحيان لشرح معانى هذه المفردات أو الجمل .

٦ ـ لا يقتصر الأمر على أن يُلِمَّ الطالب بقواعد اللغة العربية بل يتعرف أيضاً خصائص هذه اللغة بالمقارنة إلى غيرها من اللغات خاصة اللغة الأولى للدارس .

٧ ـ يتم تقديم المفردات والجمل والتراكيب حسب ما يقتضيه شرح القاعدة وليس حسب اعتبارات تربوية مثل ضبط المفردات أو حصر التراكيب . . أو غير ذلك من أساليب لذا قد نجد درساً يتعلم الطالب فيه عشرين كلمة ودرساً آخر يتعلم فيه خمسين كلمة . .

٨ ـ المعيار الوحيد لضبط المادة التعليمية كما سبق هو شرح القاعدة النحوية . وتقويم القاعدة النحوية مرتبط بمعرفتها فى النظام

النحوى . فالبسيط قبل المعقد والجزء قبل الكل . . من هنا يشعر الطالب بتزايد عبء المادة المقدمة والتدرج فى صعوبتها .

٩ ـ هذا الأسلوب فى عرض المادة التعليمية يجعل الموقف التعليمى فى نظر شتيرن Stern شبيهاً بحل المشكلات أو الألغاز . problem or puzzle - solving

١٠ ـ إن تذوق الأدب العربى المكتوب والاستمتاع به هدف رئيسى من أهداف تعليم العربية . والوسيلة الوحيدة لذلك هى الترجمة من وإلى اللغة العربية .

١١ ـ من هنا يشتمل كل درس تقريباً على مجموعة النصوص التى يتدرب الطالب على ترجمتها بادئاً بالمفردات ثم الجمل ثم النصوص الكاملة .

١٢ ـ التدريب على التعبير الكتابى مرتبط أيضاً بعملية الترجمة إذ من خلالها يتمرن الطالب على بناء الجمل .

١٣ ـ وأخيراً فإن تنمية قدرات الطالب العقلية هدف أساسى من أهداف هذه الطريقة حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة من هنا يتدرب الطالب كثيراً على القياس النحوى وعلى استقراء القاعدة النحوية أيضاً .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بإيجاز الظروف التى نشأت فيها طريقة النحو والترجمة .

٢ ـ إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟

٣ ـ ما التصور الذى تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

٤ - ما رأيك فى تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟

٥ - اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .

٦ - ما موقع المهارات الصوتية فى هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟

٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسى لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء إجراءات هذه الطريقة .

٨ - بم تصف دور المعلم فى هذه الطريقة ؟

٩ - فى ضوء المفهوم الذى تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .

١٠ - ما الموقف الذى تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟

١١ - تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة فى الفصل . ما الخطوات التى يسير فيها درسك ؟

الوحدة رقم (٥٥)
طريقة النحو والترجمة
مزاياها وسلبيـــاتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار طريقة النحو والترجمة .

٢ ـ أن يقدِّر قيمة هذه الطريقة فى ضوء الظروف التى نشأت فيها .

٣ ـ أن يستنتج خصائص البرنامج الذى يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٤ ـ أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .

٥ ـ أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .

٦ ـ أن يبرز المهارات اللغوية التى تغفل هذه الطريقة عن تنميتها .

٧ ـ أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها وتلك التي تغفل عنها .

٩ ـ أن يُبدى الرغبة فى مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محدداً المجالات التى يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

تعتبر طريقة النحو والترجمة أقدم طرق تعليم اللغات الثانية ، ومن أوسعها انتشاراً فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية . ولهذه الطريقة مزايا كما أن لها سلبيات وفيما يلى نوجز القول فى كل منها :

(ا) مزايا الطريقة :

١ ـ يلاحظ أيضاً على هذه الطريقة أن العبء الملقى على عاتق المعلم قليل ولا يتطلب منه من النشاط الإبداعى شيئاً . ليس على المعلم وفق هذه الطريقة إلا أن يقرأ على الدارسين نصاً فى العربية جملة جملة ، وفقرة فقرة مترجماً لهم هذه الجمل والفقرات إلى لغاتهم الأولى ، إنجليزية أو فرنسية أو صينية أو غيرها ، شارحاً لهم قواعد اللغة العربية مبيناً لهم مظاهر الجمال فى التعبيرات المختلفة والدارسون فى هذا كله متابعون له ومسجلون ما يقوله حتى يمكنهم العودة إليه فى منازلهم .

٢ ـ إجراءات التقويم أيضاً سهلة يسيرة ومحددة سلفاً . إن الأمر لا يتطلب أكثر من سؤال الطالب عن قاعدة من القواعد أو ترجمة نص من النصوص من العربية أو إليها ، ولا يتطلب هذا من الخيال والابتكار ما يعجز المعلم عنه .

٣ ـ ولعل من مزايا هذه الطريقة أنها مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب . إن الفصل يمكن أن يتسع لأى عدد يستطيع المعلم أن يتعامل معه . وما على الطالب إلا أن يحضر كتاباً يدرس منه وكراسة يكتب فيها ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا الكتاب ما يتناثر فى الفصل من معلومات أو معارف .

٤ ـ قصارى القول أن طريقة النحو والترجمة كانت مناسبة للظروف

التى نشأت فيها والمراحل التى تلتها إلى وقت قريب . . إن تعليم اللغات الثانية فى أوربا فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كان يستهدف فى المرتبة الأولى تحقيق أغراض ثقافية يستمتع الإنسان من خلالها بالتراث المكتوب فى هذه اللغات . من هنا احتلت مهارتا القراءة والكتابة من المكانة ما عجزت المهارتان الأخريان الاستماع والكلام عن احتلاله .

٥ ـ والحقيقة التى ينبغى تسجيلها هنا قبل ختام الحديث عن مزايا طريقة النحو والترجمة هى أن الدارسين الذين يتعلمون اللغات الثانية بواسطتها يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة فى وقت أقصر من غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى .

(ب) سلبيات الطريقة :

١ ـ محور الاهتمام فى هذه الطريقة أمران : الاتصال باللغة الثانية عن طريق الترجمة والتمكن من قواعدها . ومن ثم تغفل كثيراً من المهارات اللغوية الأخرى التى تتعلق بتعليم العربية كلغة ثانية .

٢ ـ القراءة والكتابة إذاً يحتلان المكانة الأولى فى تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، أما استخدام اللغة فى الكلام وما يستلزمه ذلك من فهم اللغة المسموعة فهو أمر لا اهتمام به . إن الدارس الذى يتعلم العربية كلغة ثانية وفق هذه الطريقة يكون أقدر على القراءة والكتابة بالعربية من الاستماع والكلام . لا شك أن هذا يحصر اللغة فى مفهوم ضيق يقصر وظيفتها على الاتصال بين الناس عن طريق المراسلات والمكاتبات وليس عن طريق الاستماع إليهم أو الحديث معهم . وهذا بلا شك مفهوم قاصر للغة ، لا يتناسب خاصة مع إنسان العصر الحديث . حيث تقدمت وسائل الاتصال المباشر بين الناس فى مجتمعاتهم المختلفة .

٣ ـ يرتبط بالنقطتين السابقتين نقد آخر يُوجَّه إلى طريقة النحو والترجمة

ذلك هو إغفال الفرق بين تعليم الدارس اللغة وبين تعليمه عن اللغة . إن المنطق الرئيسى فى هذه الطريقة هو تثقيف الدارس وزيادة معارفه عن اللغة ، أصولها وقواعدها وطريقة الترجمة منها وإليها ، أما أن تعلمه اللغة ذاتها وفى مواقف حية فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما إن لم تكن تغفله تماماً .

٤ ـ تدريس قواعد اللغة أيضاً ، وفق هذه الطريقة يُوجَّه إليه نقد كثير ولعل أهم ما يوجه إليه أنه يتم بطريقة قياسية يبدأ المعلم فيها بذكر القاعدة ثم يذكر أمثلة عليها وتطبيقات لها ، وقد ثبت أن لهذه الطريقة من السلبيات ما لا مجال للإفاضة فيه هنا .

٥ ـ استخدام اللغة الأولى للدارس عنصر رئيسى من عناصر هذه الطريقة ولقد ثبت من الدراسات الحديثة أن استخدام اللغة الأولى للدارس فى تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له فى إتقان هذه اللغة .

٦ ـ يقتصر تدريس اللغة الثانية وفق هذه الطريقة عادة على نشاط المعلم مع طلابه فى الفصل ومن خلال كتاب مقرر لا يحيد عنه . إن اتصال الطالب بأحد الناطقين باللغة العربية أو تنظيم زيارة له فى أحد البلاد العربية أو تعويضه لبعض المواقف الثقافية المعبرة عن المجتمع العربى أمور لا تخطر ببال معلم العربية كلغة ثانية إذا التزم بهذه الطريقة .

٧ ـ يترتب على النقطة السابقة فقدان الدافع عند كثير من الطلاب خاصة الممتازين منهم على تعلم اللغة . إن عدم تنويع النشاط وتعدد أشكاله يصيب الإنسان بالملل ويصرفه فى كثير من الأحيان عن متابعة الدرس حتى إذا لم يجد استجابة له ترك البرنامج كله من هنا لا نستغرب أن نجد أن عدد المتسربين من برامج تعليم اللغات الأجنبية التى تستخدم هذه الطريقة أكثر من زملائهم الذين يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التي تنسب لهذه الطريقة .

٢ ـ ما العلاقة فى تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا ؟

٣ ـ اللغة فى أساسها نظام صوتى . ما موقف طريقة النحو والترجمة من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟

٤ ـ إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة فى موقفها من اللغة الوسيطة ؟

٥ ـ الطريقة الجديدة هى التى تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك فى هذه الطريقة فى ضوء هذا الرأى ؟

٦ ـ ناقش بإيجاز بعض السلبيات التى تنسب إلى هذه الطريقة ؟

٧ ـ ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟

٨ ـ هل ترغب فى مزيد من الاطلاع حول هذه الطريقـة ؟ وما الذى تود الاستزادة منه ؟

٩ ـ إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة فى تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك فى ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟

١٠ ـ انقد أحد الكتب المدرسية التى تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .

١١ ـ وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها والتى تغفل عنها .

الوحدة رقم (٥٦)
الطريقة المباشرة
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التى نشأت فيها الطريقة المباشرة .

٢ ـ أن يدرك العلاقة بين الظروف التى نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .

٣ ـ أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .

٤ ـ أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التى تستند إليها .

٥ ـ أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .

٦ ـ أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .

٧ ـ أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسى الذى يؤلفه أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .

٩ ـ أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية فى ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .

١٠ ـ أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .

١١ ـ أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانيا : المحتــوى

(ا) نشأة الطريقة :

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التى كانت تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة ، تخلو تماماً من الحياة . . ولقد ظهرت دعوات كثيرة منذ سنة ١٨٥٠ تنادى بجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعالة وطالبت هذه الدعوات بتغييرات جذرية فى طرق تعليم اللغات الأجنبية . ولقد اتخذت هذه الدعوات أسماء عدة لطرق مختلفة من طرق تدريس اللغات الأجنبية من هذه الأسماء : الطريقة الطبيعية Natural method والطريقة النفسية Psycholoyical method والطريقة الصوتية Phonetic method . . الخ . إلا أن المصطلح الذى انتشر بصورة أسرع فقد كان اسم الطريقة المباشرة Direct method .

ويذكر شيلدرز أن هذه الطريقة تعود فى أساسها إلى أحد كبار اللغويين الألمان وهو ڤيلهلم فيكتور Wilhelm Victor الذى دعا إلى استخدام نتائج علم الصوتيات فى تدريس نطق اللغات الأجنبية . ثم تجسدت هذه الدعوة فى طريقة جديدة لتعليم اللغات الأجنبية ظهرت فى فرنسا لأول مرة سنة ١٩٠١ وسميت بالطريقة المباشرة Methode Directe وكذلك فى الطريقة الرسمية لتدريس اللغات الأجنبية فى ألمانيا سنة ١٩٠٢ the official modern language teaching method وأخيراً وفدت هذه الطريقة للولايات المتحدة الأمريكية

سنة ١٩١١ عن طريق ماكس والتر أحد تلاميذ العالم الألماني ڤيلهلم (Childers, J. 65,p : 32) وقد أخذت هذه الطريقة شكلاً عملياً في مدارس برلتز Berlitz لتعليم اللغات للتجارة والسياحة والعمل والعلاقات الدولية .

(ب) مداخل الطريقة :

تستند هذه الطريقة إلى عدد من المداخل من أهمها :

١ ـ أن الطريقة التي يتم بها تعلم اللغة الثانية تتماثل مع الطريقة التي تعلم الفرد بها لغته الأولى .

٢ ـ يستند تعلم اللغات إلى نتائج دراسات علماء النفس الترابطيين associotionsit psychology .

٣ ـ في ضوء المنطلقين السابقين ينبغي تدريس اللغة أصواتاً وجملاً في إطار موقف طبيعي ترتبط به هذه الأصوات والجمل بمدلولاتها سواء عن طريق تجسيد الفعل من المعلم أو لعب الدور أو عن طريق إحضار عينة من الأشياء التي تدل عليها الكلمات وذلك بالطبع في حدود البيئة التي يتحرك الدارس فيها .

هذا المنطلق نفسه يتمشى مع ما سبق تقريره من أن تعلم اللغة الثانية صورة مماثلة لتعلم اللغة الأولى . والطفل كما نعلم يتعلم اللغة عن طريق الربط المباشر بين الأشياء وما يطلق عليها من أسماء . . أي بين الاسم والمسمى . هذه العلاقة المباشرة هي التي أعطت هذه الطريقة اسمها (الطريقة المباشرة) .

٤ ـ يترتب على هذه المنطلقات أيضاً أن الترتيب الطبيعي في تعلم مهارات اللغة هو كما يلي : الاستماع فالكلام فالقراءة فالكتابة . ليس معنى هذا أن الفرد ينتظر بلا قراءة حتى ينتهي الكلام . وإنما

المقصود بهذا الترتيب أن الفرد لا يكتب إلا ما قرأ ، ولا يقرأ إلا ما نطق ، ولا ينطق إلا ما استمع إليه .

(جـ) إجراءات الطريقة :

يسير استخدام هذه الطريقة فى مجال تعليم العربية فى عدد من الخطوات من أهمها :

١ ـ أن الهدف الأسمى الذى تنشده هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر باللغة العربية وليس بلغته الأولى .

٢ ـ ينبغى تعليم اللغة العربية من خلال العربية ذاتها دون أية لغة وسيطة .

٣ ـ الحوار بين الأفراد يعتبر الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة فى المجتمع الإنسانى . ومن ثم ينبغى البدء فى دروس العربية كلغة ثانية بحوار بين شخصين أو أكثر على أن يشتمل هذا الحوار على المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس .

٤ ـ يتعرض الدارس فى البدايات الأولى لتعلم العربية كلغة ثانية لمواقف يستمع فيها إلى جمل كاملة ذات معنى واضح ودلالات يستطيع الدارس إدراكها .

٥ ـ النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوى وضبطه . ومن ثم يتم تعليم النحو العربى بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات والجمل التى يرد ذكرها فى الحوار .

٦ ـ لا يتعرض الدارس لنص مكتوب بالعربية قبل أن يكون قد ألف ما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب . . ولا يبدأ الدارس فى كتابة نص قبل أن يجيد قراءته وفهمه .

٧ ـ الترجمة من وإلى العربية أمر ترفضه هذه الطريقة فلا ينبغى أن تزاحم العربيةَ أيةُ لغةٍ أخرى .

٨ ـ إن تنمية المهارات العقلية عند الدارس مثل القدرة على القياس والاستقراء واستنتاج الأفكار أمور لا تشغل بال أصحاب الطريقة المباشرة .

٩ ـ يتم شرح الكلمات والتراكيب الصعبة باللغة العربية وحدها من خلال عدة أساليب مثل شرح معناها أو ذكر مرادف لها أو ما يقابلها من كلمات (أضداد) أو ذكرها فى سياق آخر أو غير ذلك من أساليب ليس من بينها على أية حال استخدام لغة وسيطة .

١٠ ـ يستغرق المعلم معظم الوقت فى طرح أسئلة على الدارسين وفى الإجابة على أسئلتهم .

١١ ـ يقضى معظم الوقت فى تدريبات لغوية مثل : الإبدال substitution الإملاء dictation السرد القصصى narrative والتعبير الحر .

١٢ ـ وأخيراً فإن اهتمام هذه الطريقة بتنمية قدرة الدارس على نطق الأصوات واكتساب مهارات الكلام يفوق اهتمامها بجوانب أخرى تهتم بها طريقة النحو والترجمة . .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بإيجاز الظروف التى نشأت فيها الطريقة المباشرة .

٢ ـ إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟

٣ ـ ما التصور الذي تتبناه هذه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

٤ ـ ما رأيك فى تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟

٥ ـ اختر من بين إجراءات هذه الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .

٦ ـ ما موقع المهارات الصوتية فى هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟

٧ ـ ضع تصوراً لكتاب مدرسى لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء إجراءات هذه الطريقة .

٨ ـ بم تصف دور المعلم فى هذه الطريقة ؟

٩ ـ فى ضوء المفهوم الذى تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .

١٠ ـ ما الموقف الذى تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟

١١ ـ تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة فى الفصل . ما الخطوات التى يسير فيها درسك ؟

١٢ ـ قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٥٧)
الطريقة المباشرة
مزاياها وسلبياتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار الطريقة المباشرة .

٢ ـ أن يقدِّر قيمة هذه الطريقة فى ضوء الظروف التى نشأت فيها .

٣ ـ أن يستنتج خصائص البرنامج الذى يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٤ ـ أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .

٥ ـ أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .

٦ ـ أن يبرز المهارات اللغوية التى تغفل هذه الطريقة عن تتمتها .

٧ ـ أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها وتلك التى تغفل عنها .

٩ ـ أن يبدى الرغبة فى مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محدداً المجالات التى يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتـــوى

ينسب إلى هذه الطريقة مجموعة من المزايا بمثل ما يؤخذ عليها عدد من السلبيات . وفيما يلي أهم ما ينسب إليها :

(ا) مزايا الطريقة :

١ - أنها تقدم اللغة فى مواقف حية يستطيع الدارس من خلالها فهم المفردات والتراكيب . . إنها تجعل الاستخدام الفعلى للغة فى الحياة أساس التعليم . وتحول معالجتها من مجرد نصوص جامدة فى كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس .

٢ - إنها أول محاولة لاستخدام الحوار والسرد القصصى كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة .

٣ - إنها ترفض تماماً استعمال لغة وسيطة مما يدعم مهارات اللغة الجديدة ويقلل من آثار التداخل اللغوى language interference .

٤ - إنها تستلزم من المعلم التجديد فى عرض المادة التعليمية والابتكار فى شرح المفردات والتراكيب بالشكل الذى لا يحوجه إلى لغة وسيطة .

٥ - إنها الطريقة التى يُعزى إليها فضل شيوع استعمال الوسائل التعليمية وبعض الأساليب الحديثة فى تعليم اللغات الأجنبية مثل الحوار واستخدام الأسئلة والأجوبة والتقليد والإملاء واستنتاج القواعد النحوية من النص .

٦ - يتزايد مع هذه الطريقة دوافع الطلاب على تعلم اللغة الأجنبية بعد أن كانوا يتسربون من برامجها .

(ب) سلبيات الطريقة :

١ - من مشكلات هذه الطريقة أنها تسمح للطلاب بحرية الكلام

والتعبير فى مواقف غير مخططة أحياناً مما يترتب عليه انطلاق غير محمود سواء من حيث استخدام الكلمات أو تركيب الجمل . وعلى حد تعبير وليجا ريفرز : إن هذا من شأنه أن يخلط الطالب بين لغته الأولى واللغة الثانية فينسج تراكيبه اللغوية المألوفة فى لغته بمفردات من اللغة الجديدة . . (Rivers, W., 90, p : 33) :

٢ ـ ويترتب على هذا الأمر تعرض الدارس لمشكلات كثيرة عند بداية تعلمه فى شكل منظم وفى مواقف مضبوطة ، إذ كان قد تعود على حرية التحدث والانطلاق فى التعبير دون قيود تحده . .

٣ ـ إن الرفض التام لاستخدام لغة وسيطة سلاح ذو حدين . إذ قد يواجه المعلم من المواقف ما يعجز عن توصيله لأذهان الدارسين باللغة الجديدة . وعدم استعمال لغة وسيطة لن ينتج عنه فى هذه الحالة سوى خلط فى المفاهيم وخطأ فى التعلم . .

٤ ـ إن استعمال هذه الطريقة قاصر على المراحل الأولى ، المبتدئة من تعلم اللغة . . ولا مجال لها فى المراحل التالية . . وإذا كان لهذه الطريقة من فضل فى تطوير تعليم اللغة الثانية للمبتدئين فلا فضل لها يذكر فى تعليم اللغة الثانية للمتقدمين .

٥ ـ إن المنطلق الذى تستند إليه هذه الطريقة نفسه محل شك ومحور جدل طويل فتعلم اللغة الثانية ليس متماثلا مع تعلم اللغة الأولى وإذا كان هناك بعض أوجه التشابه بينهما فليست بالكافية . وحسب القارىء أن يرجع لما كتبناه عن الفرق بين تعلم اللغتين . .

٦ ـ إن هذه الطريقة ، استناداً للمنطلق السابق ، تترك الحرية للطالب لكى ينطلق فى استخدام اللغة الثانية كما لو كان يستخدم لغته الأولى . . فكان الموقف التعليمى فى الفصل موقفاً تلقائياً تتردد فيه كلمات كثيرة . وترد تراكيب لغوية غير متوقعة . . وكأن الطالب طفل صغير يستخدم اللغة فى الشارع بتلقائية لا قيود فيها . . هذا

بالطبع يتنافى مع أساسيات تثبيت المادة التعليمية إذ لا حصر للتراكيب التى ترد ، ولا دراسة لمعدل تكرارها ، ولا فرصة لضمان تكرارها .

٧ ـ وتعليم التراكيب يستلزم فهم معناها ، ولن يفهمها الدارس إلا من خلال سياق إذ حرمت عليه اللغة الوسيطة . . وفهم دلالة التراكيب من خلال السياق عملية لا يدركها إلا الأذكياء من الدارسين . . ليس التركيب اللغوى كالكلمات التى يمكن فهمها عن طريق الربط بينها وبين ما تدل عليه . إن التركيب اللغوى شيء مجرد يرتفع بلا شك على مستوى المحسوسات . وفهم المجردات أمر يعتمد على ذكاء الأفراد .

٨ ـ ثم ما أكثر المشكلات التى يواجهها المعلم نفسه عند استخدامه هذه الطريقة . ليس كل معلم يستطيع استخدامها . إذ لا بد له أن يكون ذا ثروة لغوية فائقة فى اللغة الجديدة حتى يستطيع التفكير فى بدائل عند ما يطلب منه إعادة شرح كلمة أو توضيح مفهوم . كما أن عليه أن يكون ذا شخصية مبتكرة تجدد دائماً من أساليب عرض المادة التعليمية . وأخيراً فإن هذه الطريقة تهمل العناية بجوانب الثقافة المهذبة فى اللغة الجديدة مثل الأدب والفن وغيرهما . . إن محور اهتمام هذه الطريقة هو تدريب الطلاب على الكلام . . أما تذوق الأدب والفن ، وقراءة القصة ، والاستمتاع بالشعر والتراث فهى أمور لا تحظى بالأهمية التى كانت تحظى بها فى طريقة النحو والترجمة . .

ولعل إغفال هذه الطريقة لمبدأ الترجمة من وإلى اللغة الثانية سبب من أسباب عدم الاتصال بالتراث . فضلاً عما فى هذا من حرمان للطالب من القدرة على ترجمة آداب الشعوب ونقل ثقافاتها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التى تنسب للطريقة المباشرة .

٢ ـ ما العلاقة فى تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا ؟

٣ ـ اللغة فى أساسها نظام صوتى . ما موقف الطريقة المباشرة من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟

٤ ـ إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة فى موقفها من اللغة الوسيطة ؟

٥ ـ الطريقة الجديدة هى التى تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك فى هذه الطريقة فى ضوء هذا الرأى ؟

٦ ـ ناقش بإيجاز بعض السلبيات التى تنسب إلى هذه الطريقة ؟

٧ ـ ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟

٨ ـ هل ترغب فى مزيد من الاطلاع حول هذه الطريقة ؟ وما الذى تود الاستزادة منه ؟

٩ ـ إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة فى تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك فى ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟

١٠ ـ انقد أحد الكتب المدرسية التى تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .

١١ ـ وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها والتى تغفل عنها .

الوحدة رقم (٥٨)
طريقة القـراءة
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التى نشأت فيها طريقة القراءة .

٢ ـ أن يدرك العلاقة بين الظروف التى نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .

٣ ـ أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .

٤ ـ أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التى تستند إليها .

٥ ـ أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .

٦ ـ أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، والتدريبات النمطية .

٧ ـ أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسى الذى يؤلفه أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .

٩ ـ أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية فى ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .

١٠ ـ أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .

١١ ـ أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منها لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانيا : المحتـــوى

(ا) نشأة الطريقة :

يرجع التفكير فى هذه الطريقة إلى عدد من المتخصصين فى تعلم اللغات الأجنبية فى الربع الأول من القرن العشرين . إذ نشر مايكل وست كتابه **الثنائية اللغوية مع إشارة خاصة للبنغال** Bilingualism (with Special Reference to Bengal) سنة ١٩٢٦ .

وقد تناول فى هذا الكتاب قضية تعليم اللغة الإنجليزية فى الهند وبيَّن أن الناس فى الهند أشد حاجة لتعلم القراءة والانطلاق فيها من الحاجة للتحدث بالإنجليزية بالإضافة إلى أنها أيسر فى التعليم . وقد بدأ وست بالفعل فى تأليف كتب لتعليم القراءة مستنداً إلى قائمة ثورنديك Teacher's Word Book فى اختيار مفرداته وضبط عددها (Stern, H. H. 93, p : 460 .

وكانت رابطـة تعليـم اللغات الحديثة فى أمريكا The Modern Language Association of America (MLA) قد أعدت تقريراً حول تعليم اللغة الأجنبية خُصِّص الجزء الثانى عشر منه للحديث عن طرق تعليم هذه اللغات . ولقد كتب هذا الجزء كولمان Colmen سنة ١٩٢٩ وفيه اقترح برنامج للقراءة المكثفة extensive reading program باعتبار أن القراءة يمكن تنميتها بطريقة أسرع كما يمكن الوقوف على مدى التقدم فيها بطريقة أدق (Rivers, W., 90, p : 35) .

ولقد انتشرت هذه الطريقة فى ظروف كان المتخصصون فيها يعيدون النظر فى طرق تعلم اللغات الأجنبية وكان محور العمل فى هذه

الطريقة هو تقديم المادة المطبوعة فى اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها . وعليه أن يقرأ حتى يحصل على المعنى . . إلا أنه فى خلال الحرب العالمية الثانية وجه لها نقد شديد من الخبراء فى الولايات المتحدة الأمريكية خاصة ، إذ نشأت الحاجة إلى تعلم مهارات الاتصال الشفوى باللغات الأجنبية ومن ثم تقديم مهارة الكلام على القراءة .

(ب) مداخل الطريقة :

تستند هذه الطريقة إلى عدد من المداخل نذكر منها :

١ ـ أن جهد المربين ينبغى أن يوجه للخبرة التى يمكن تعليمها والتى يحتاجها الفرد بالفعل . وليس أيسر من تعلم القراءة . كما أن الفرد فى حاجة لاكتساب مهارات القراءة فى اللغة الأجنبية أكثر من حاجته لاستخدامها فى الكلام . . إذ أن تعرضه لمواقف الاتصال الشفوى محدودة .

٢ ـ أن المهارة التى تساعد الفرد على الإبداع فى اللغة الأجنبية وعلى الاستمتاع بأشكال الإبداع فى الثقافة الأجنبية هى مهارة القراءة .

٣ ـ أن تنمية القدرة على الاستقلال فى تحصيل المعرفة ، والنمو الذاتى يستلزمان تعلم القراءة أولا حتى يتقدم كل طالب حسب قدرته وحتى ينفرد بعد ذلك بالاتصال بمصادر المعرفة .

(جـ) إجراءات الطريقة :

من الممكن إيجاز أهم ملامح طريقة القراءة فيما يلى :

١ ـ تبدأ هذه الطريقة عادة بفترة يتدرب الطالب على بعض المهارات الصوتية . فيستمعون لبعض الجمل البسيطة وينطقون بعض الأصوات والجمل حتى يألفوا النظام الصوتى انطلاقاً من مبدأ مؤداه

أن الصورة التى يكونها المرء عن النظام الصوتى للغة سوف تسهم فى تنمية مهاراته فى الاتصال برموزها على الصفحة المطبوعة .

٢ ـ بعد أن يتدرب الطالب على نطق جمل معينة يقرؤها فى نص . ويعمل المدرس على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند الطلاب . .

٣ ـ بعد ذلك يقرأ الطلاب هذا النص قراءة جهرية متبوعة بأسئلة حول النص للتأكد من فهمه .

٤ ـ تنقسم القراءة بعد ذلك إلى نوعين : قراءة مكثفة intensive reading وقراءة موسعة extensive reading ولكل منهما هدفه ولكل إجراءاته ، فالقراءة المكثفة تأخذ مكانها بين جدران الفصل وتهدف إلى تنمية المهارات الأساسية للقراءة وما تحتاجه هذه المهارات من ثروة لفظية ومعرفة بالقواعد النحوية . . وفى هذا النوع من القراءة تنمى مهارات فهم المقروء عند الدارس تحت إشراف المعلم فى الفصل . . فيراقب تقدمه ويقف على الصعوبات التى تواجهه ويساعده على تذليلها .

٥ ـ أما بالنسبة للقراءة الموسعة فتتم خارج الفصل . صحيح أن المعلم يوجه الطلاب لها ويحدد لهم ما يقرؤونه ثم يناقشهم فيه . . إلا أن العبء الأكبر يقع على الطلاب أنفسهم . فهم الذين يقرأون من موضوعات القراءة الموسعة سواء أكانت فى شكل موضوعات منفصلة أو كتاباً ذا موضوع واحد مثل قصة قصيرة أو كتاب مبسط من كتب المعلومات أو غيرها . وتتم قراءة هذه المواد خارج الفصل فيتعلم الطلاب بذلك الاستقلال فى تحصيل المعرفة ويدعم ما اكتسبوه من مهارات لغوية فى الفصل وتنمى ثروتهم اللفظية . على أن تُجرى مناقشة هذه المواد إما فى الفصل بين يدى المعلم أو من خلال اختبار يعطى لهم فى البيت .

وتأليف هذه المواد ليس أمراً عشوائياً أو عملية اعتباطياً يختار المؤلف فيها ما يشاء وإنما يرتبط فى تأليفه هذا بما تعلمه الطلاب وينطلق منه فلا يزيد عنه إلا بمقدار حتى لا يشعر الدارس بالإحباط ولا يقل عنه إلى الدرجة التى تجعل الدارس يستهين بها .

٦ - وأخيراً يسهم هذا النوع من القراءة الموسعة فى وصل الطالب بالتراث العربى وفى قراءة أدبنا وفنوننا ومن ثم يزداد فهمه للثقافة العربية وتقديره لها . وهذا بالطبع أثر من آثار تنمية مهارات القراءة التى هى محور الاهتمام فى طريقة القراءة .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - اذكر بإيجاز الظروف التى نشأت فيها طريقة القراءة .

٢ - إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟

٣ - ما التصور الذى تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

٤ - ما رأيك فى تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟

٥ - اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .

٦ - ما موقع المهارات الصوتية فى هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟

٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسى لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء إجراءات هذه الطريقة .

٨ - بم تصف دور المعلم فى هذه الطريقة ؟

٩ ـ فى ضوء المفهوم الذى تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .

١٠ ـ ما الموقف الذى تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟

١١ ـ تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة فى الفصل . ما الخطوات التى يسير فيها درسك ؟

١٢ ـ قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٥٩)
طريقة القـراءة
مزاياها وسلبيـاتها

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار طريقة القراءة .

٢ ـ أن يقدِّر قيمة هذه الطريقة فى ضوء الظروف التى نشأت فيها .

٣ ـ أن يستنتج خصائص البرنامج الذى يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٤ ـ أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .

٥ ـ أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .

٦ ـ أن يبرز المهارات اللغوية التى تغفل هذه الطريقة عن تتمتها .

٧ ـ أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثـانيـة من حيث المهـارات اللغـويـة التى تنميهـا وتلك التى تغفل عنها .

٩ ـ أن يبدى الرغبة فى مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محدداً المجالات التى يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتــوى

يوجَّه لهذه الطريقة ، مثل غيرها من الطرق السابقة ، نقد منه ما يشيد بها ومنه ما ينتقص منها .

مزايا الطريقة :

١ ـ ليس فى هذه الطريقة جديد كثير . إن أساسيات العمل فى بعض طرق التدريس الأخرى توظَّف فى هذه الطريقة ولعل تركيزها على مهارة القراءة هو ما أعطاها نكهة تختلف بها عن غيرها . .

٢ ـ لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة من لغة إلى أخرى وهذا ، كما قلنا فى النقطة الأولى ، مأخوذ من طريقة النحو والترجمة . . ولا شك أن تسامح هذه الطريقة فى الاستعانة باللغة الوسيطة أمر وسط بين الرفض الكامل لاستخدامها ، والقبول المطلق لها . كما أن فيه مرونة قد يحتاج المعلم لها . وهنا نلفت انتباه القارىء للفرق بين عبارة « لا ترفض » وبعبارة « تشجع على » . .

٣ ـ تتبع فى هذه الطريقة خطوات شبيهة إلى حد ما بما يتبع فى تعليم اللغة الأولى . فتدريس القراءة فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة فى المستويات المتقدمة يشبه تعليم القراءة فى برامج تعليم العربية كلغة أولى . وتكاد تتبع نفس الإجراءات . . من قراءة صامتة فجهرية فمناقشة . . الخ . ولسنا بحاجة إلى التذكير بالفروق بين تعليم العربية كلغة أولى وتعليمها كلغة ثانية . .

٤ ـ ينسب لهذه الطريقة الفضل فى وضع ضوابط لتقديم المادة التعليمية فليست كل كلمة ولا أى جملة بالتى تجد مكاناً فى الدرس . . من هنا بدأ ضبط المفردات وعدد تكراراتها وظهر استخدام قوائم

المفردات فى مثل هذا الأمر . ومن الممكن اعتبار هذا بداية العمل العلمى فى اختيار المواد التعليمية وشيوع مبدأ التدرج فى عرضها .

٥ ـ لم تنشأ هذه الطريقة استجابة لتغيرات فى المفاهيم اللغوية أو نظريات علم النفس ، وإنما ظهرت الحاجة إليها من منطلق عملى إذ كانت حاجة الدارسين لتعلم القراءة باللغة الثانية أشد من حاجتهم لغيرها من المهارات وهذا كان منطلق مايكل وِسْت للتفكير فى هذه الطريقة . الطريقة إذن استندت إلى أساس نفعى عملى pragmatic وليس على أساس فلسفى نظرى .

٦ ـ قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم هذه اللغة انطلاقاً من أعراض خاصة ، وهى هنا تعليم القراءة . . معنى ذلك أن من الممكن تعلم اللغة الثانية من خلال التركيز على مهارة معينة . .

٧ ـ ينسب لهذه الطريقة أيضاً الفصل فى التفكير فى مجموعة كتب للقراءة الإضافية supplementary readers والتى تبنى على أساس بتدرج يبدأ بما حصله الطالب فى الفصل منمياً بعد ذلك رصيده ومقدماً له مادة مطبوعة يستمتع بها بقدر ما يثرى بها لغته . .

٨ ـ القراءة الآن مطلب من مطالب التقدم عند الإنسان المعاصر . فالمطابع تخرج كل يوم آلاف إن لم يكن ملايين المطبوعات وإذا لم يكن الفرد مزوداً بالقدرة على القراءة تخلَّف عن ركب الحضارة . وطريقة القراءة بلا ريب تطرق هذا الباب ، إذ تيسر للطالب إمكانية الاتصال بالمواد المطبوعة حين تزوده بمهارات القراءة . . والحق أن الناطقين بلغات أخرى أحوج ما يكونون إلى تتمة قدرتهم على القراءة بالعربية طالما سكنوا فى بلادهم . . إذ تنشأ لديهم حاجة ملحة للاتصال الشفوى بالعرب . . ولعل فى تنمية قدرة الدارسين على الاستقلال فى تحصيل المعرفة بالعربية من خلال كتب

القراءة الإضافية المتدرجة والمؤلفة لهم خصيصاً . لعل فى هذا ما يسهم فى ربط الدارس بحضارة الآخرين .

٩ ـ تسهم هذه الطريقة فى تنمية الإحساس بالتقدم الذاتى . . إذ يُترك لكل طالب الحق فى قراءة مواد القراءة الموسعة فى الوقت الذى يريد وبالكمية التى يقدر عليها ثم يتدرب على تقويم نفسه بنفسه وكما نعلم فإن التدرب على التقويم الذاتى أمر يحتاجه كل متعلم فى عصرنا الراهن .

سلبيات الطريقة :

١ ـ مع كل ما سبق فلهذه الطريقة أيضاً مثالب . منها أن اعتبار القراءة المهارة الأساسية التى يدور حولها تعليم العربية كلغة ثانية قد يأتى بعكس ما يرجى منها عند ما يكون الدارس نفسه مقتصراً إلى مهارات القراءة فى لغته الأولى . إن صعوبات القراءة باللغة الأولى تنتقل بدورها عند القراءة باللغة الثانية .

٢ ـ يضاف إلى هذا أن مواد القراءة الموسعة تستلزم من الكفاءة فى الإعداد ما يضمن لها تحقيق هدفها ، سواء من حيث اختيار الموضوعات التى تهم الدارسين ، أو من حيث ضبط المفردات التى تحشد بها النصوص ، أو من حيث التحكم فى التراكيب . أو غير ذلك من جوانب . فإذا لم تخط هذه الموضوعات بكفاءة فى التأليف وفن فى الإخراج أتت بما لم يرج منها ، بل بعكسه تماماً . فقد يزيد عبء المفردات والتراكيب على كاهل الدارس فيصاب بالإحباط وقد تبعد الموضوعات عن اهتماماته فيزيد فى القراءة بعد ذلك وقد تحوى معلومات غير صحيحة فتغير اتجاهاته . . إلى غير ذلك من مخاطر . .

٣ ـ والقول نفسه يصدق على الطرف الآخر من القضية . . فقد يحكم المؤلف قواعد التأليف وضبط المفردات والسيطرة على التراكيب

فلا يزيد أبداً على ما درسه الطالب فى القراءة المكثفة . ويقرأ الطالب هذه الموضوعات فلا يجد صعوبة فيها ولا يجد تحدياً له ويسير الأمر سهلاً حتى ينمى لديه انطباع زائف false impression على حد تعبير وليجا ريفرز بأنه مرتفع المستوى من حيث مهارته فى القراءة . إن هناك شكاً فى أن يكون كل طالب تخرج بعد فترة قصيرة من المستوى الابتدائى فى برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية بقادر على أن يتصل بسهولة ويسر بكتب القراءة الإضافية . .

محور القول هنا أن الطالب قد يجد المادة صعبة فيشعر بالإحباط وقد يجدها سهلة فيشعر بالغرور وكلا الأمرين انطباع زائف عن مستواه اللغوى . .

٤ - إن الحجة التى يستند إليها أنصار طريقة القراءة هى أنها أنفع طريقة لتزويد الطالب ما يلزمه من مهارات فى اللغة الثانية وفى برنامج محدود الزمن . إنها تسلحه بما يمكن أن ينطلق به بعد ذلك فى حياته عند ما يترك هذا البرنامج قصير الزمن . إذ سوف يعتمد على نفسه فى تحصيل المعرفة باللغة الثانية وفى فهم ثقافتها . وليست هذه الحجة بالتى يسهل التسليم بها . . فنجاح الطالب فى الاتصال بمواد الثقافة العربية بعد تركه لبرنامج تزود منه فقط ببعض مهارات القراءة أمر مرهون بعدة أشياء : منها دافعية الطالب نفسه على استمرار القراءة بهذه اللغة ومنها المواقف التى يتعرض الطالب لها مما يفرض عليه الاتصال بالعربية ومتحدثيها .

٥ - وأخيراً . . فإذا كانت طريقة القراءة قد نجحت فى فترة ما بعد تقرير كولمان الذى أشرنا إليه وفى مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية . . فإن الطريقة نفسها قد وجهت إليها سهام النقد وبدأ العزوف عنها ينتشر بعد أن نشأت الحاجة إلى الاتصال الشفوى بالناطقين بلغات أخرى وبعد أن تزايد اهتمام الناس فى بلد

كالولايات المتحدة لتعلم مهارتى الاستماع والكلام لتحقيق الاتصال الفعلى بالناس وليس مجرد قراءة تراثهم . .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التى تنسب لطريقة القراءة .

٢ ـ ما العلاقة فى تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا ؟

٣ ـ اللغة فى أساسها نظام صوتى . ما موقف طريقة القراءة ؟ من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟

٤ ـ إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة فى موقفها من اللغة الوسيطة ؟

٥ ـ الطريقة الجديدة هى التى تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك فى هذه الطريقة فى ضوء هذا الرأى ؟

٦ ـ ناقش بإيجاز بعض السلبيات التى تنسب إلى هذه الطريقة ؟

٧ ـ ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟

٨ ـ هل ترغب فى مزيد من الاطـلاع حول هـذه الطريقـة ؟ وما الذى تود الاستزادة منه ؟

٩ ـ إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة فى تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك فى ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟

١٠ ـ انقد أحد الكتب المدرسية التى تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .

١١ ـ وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها والتى تغفل عنها .

استندنا فى مادة هذه الوحدة أساساً على ما جاء بكتابى Stern وريفرز Rivers رقمى ٩٣ و ٩٠ بالترتيب .

الوحدة رقم (٦٠)
الطريقة السمعية الشفوية
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التى نشأت فيها الطريقة السمعية الشفوية .

٢ ـ أن يدرك العلاقة بين الظروف التى نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .

٣ ـ أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .

٤ ـ أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التى تستند إليها .

٥ ـ أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .

٦ ـ أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .

٧ ـ أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسى الذى يؤلفه أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .

٩ ـ أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية فى ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .

١٠ ـ أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .

١١ ـ أن يوازن من هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منها لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانيا : المحتــوى

(ا) نشأة الطريقة :

تختلف نشأة الطريقة السمعية الشفوية audiolingual عما سبقها من طرق تدريس اللغات الأجنبية فى عدة أمور : منها أن هذه الطريقة ظهرت أساساً فى الولايات المتحدة الأمريكية فى الوقت الذى ظهرت فيه الطرق الأخرى السابقة عليها فى أوربا . فلقد ظهرت حاجة الجيش الأمريكى فى النصف الأول من هذا القرن للاتصال بالشعوب الأخرى سواء أكانوا حلفاء أم كانوا أعداء . ومنها تعدد القوى التى أسهمت فى إظهارها . ويجمل لنا شتيرن هذه القوى فيما يلى : (Stern, H. H. : 93, p : 463)

١ ـ نشر الشعارات الخمسة التى صاغها مولتون Moulton والتى تمثل الأساس النظرى لطريقة الجيش الأمريكى Army method . وسوف يرد الحديث التفصيلى عن هذه الشعارات عند تفصيل القول فى مداخل الطريقة .

٢ ـ ما كتبه بلومفيلد سنة ١٩٤٢ Bloomfield عن اللغة .

٣ ـ كتابات شارل فريز Fries وروبرت لادو Lado فى معهد تعليم اللغة الإنجليزية فى جامعة مشجان بأمريكا .

٤ ـ انتشار دراسات التقابل اللغوى Contrastive linguistics .

٥ ـ بداية استخدام تكنولوجيا التعليم ومعامل اللغات فى تعليم اللغة الثانية .

٦ ـ الدعم المالى الذى لغته البحث اللغوى من الـ NDEA سنة ١٩٥٧ .

كل هذه العوامل أسهمت فى ظهور الطريقة السمعية الشفوية . ولقد اتخذت هذه الطريقة عدة أسماء فلقد سميت فى الخمسينات باسم aural - oral إلا أنه لصعوبة نطق هذا المصطلح وكثرة الخلط بين جزئية استبدل به بروكس اصطلاحاً آخر هو (Pruaks, N. 57, p : 263) audio - lingual وقد استخدم بروكسى نفسه اصطلاحاً آخر للدلالة على نفس الطريقة،هذا الاصطلاح هو : المفتاح الجديد the New Key وأطلق عليه كارول اصطلاح نظرية العادة السمعية الشفوية (Carrol, J. p : 62) audiolingual habit theory بينما تطلق عليه دراسة بنسلفانيا اصطلاح : استراتيجية المهارات الوظيفية functional skills strategy .

وكما سبق القول فإن جذور هذه الطريقة تعود إلى طريقة الجيش الأمريكى وأخيراً فإن ثمة عاملين أسهما بشكل مباشر فى ظهور هذه الطريقة هما :

- قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية .
- تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرَّب المسافات بين أفرادها وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها فى القراءة وإنما أيضاً لاستخدامها فى الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض .

ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر فى اللغة مفهوماً ووظيفة . لم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابى فقط أو نقل التراث الإنسانى فحسب ، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهى أولاً بمهارتيه الاستماع والكلام يليه الاتصال الكتابى بمهارتيه القراءة والكتابة .

ويمثل هذا المفهوم للغة مدخلا أساسيا من المداخل التى تستند إليها الطريقة السمعية الشفوية . ونظراً لانتشار استخدام هذه الطريقة نرى من الضرورى الحديث عن هذه المداخل .

(ب) مداخل الطريقة :

تستند الطريقة السمعية الشفوية إلى بعض ما انتهت إليه دراسات علم النفس واللغويات والثقافات فى خمسينات وستينات هذا القرن وفيما يلى إجمال لهذه النتائج :

١ ـ من حيث علم النفس : تسلم هذه الطريقة بالنظرية السلوكية behaviorism والتى تفسر عملية تعلم اللغة على أنه استقبال مثير وإصدار استجابة . كما تجد قوانين الاقتران الشرطى operant conditioning ومفاهيم التعزيز تطبيقاتها فى هذه الطريقة .

٢ ـ ومن حيث علوم اللغة : فقد سجل لنا مولتون خمس شعارات تمثل نتائج هامة من نتائج البحث اللغوى هذه الشعارات الخمسة هى التى سماها مولتون شعارات العصر Slogans of the Day وتلخصها وليجا ريفرز فيما يلى : (Rivers, W., 90, p p : 41 - 43) :

(١) اللغة كلام وليست كتابة Language is speech, not writing فكما تعلَّم الإنسان لغته الأم بدءاً بالاستماع إليها ثم نطق أصواتها قبلٍ التعرض لشكلها المكتوب ، فإن الفرد يتعلم اللغة الثانية بدءاً بالاستماع فالكلام ثم القراءة فالكتابة . وهنا يتم التركيز على تصحيح عمليات النطق ومهارات الأداء والتنغيم . ولقد انعكس هذا الشعار فى كثير من جوانب هذه الطريقة مثل المواد التعليمية وإجراءات التدريس وأساليب التقويم .

(٢) تعلم اللغة مجموعة من العادات A language is a set of habits وتكتسب هذه العادات بمثل ما تكتسب العادات الاجتماعية .

وتتبنى هذه الطريقة نظرية سكنر فى اكتساب العادات ، وكيف أن هذا يتم عن طريق عمليات التعزيز وتدعيم السلوك . ولقد طبعت الطريقة السمعية الشفوية هذه المفاهيم من حيث إجراءات التدريس فركزت على عمليات المحاكاة mimicry والتذكر memorization كما استخدمت بكثرة تدريبات الأنماط التركيبية structural pattern drilling والهدف من هذا كله هو أن يمتلك الطالب القدرة على السيطرة على نظام اللغة الجديدة ويتعود على استخدامها .

(٣) علِّم اللغة وليس عن اللغة Teach the language and not about the language يعكس هذا الشعار رد الفعل الذى اتخذه أنصار الطريقة السمعية الشفوية لما كان سائداً من إدارة الدرس حول موضوعات النحو ومناقشة قضاياه . ويرى أنصار هذه الطريقة أن الطلاب يجب أن يقضوا وقتهم فى ممارسة اللغة وليس فى تعلم قواعدها .

إن بذل الجهد فى دراسة قواعدها وتعرف خصائصها أمر يمكن أن يؤجل للمستويات المتقدمة من دراسة اللغة لا أن يبدأ به الطالب دراسته .

(٤) إن اللغة هى ما يمارسه الناطقون بها بالفعل وليس ما يظن البعض أنه ينبغى أن يمارس Language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say استناداً لهذا الشعار يتعلم الدارسون طبقاً للطريقة السمعية الشفوية لغة الحياة كما يمارسها الناس بمفرداتها وتراكيبها . ولقد شاع تعليم العاميات باستخدام هذه الطريقة . كما صيغت التراكيب بالشكل الذى يجده الطالب مستخدماً بالفعل فى المجتمع الذى يتحدث اللغة .

(٥) إن اللغات تتباين بعضها عن بعض Languages are

differentيرفض علماء اللغة البنيويون structural linguistics
فكرة عمومية النظام النحوى universal grammatical system
وكانت تمثل إطاراً يتم من خلاله تنظيم حقائق اللغات . ومن ثم
فقد كانوا ينظرون لكل لغة على أنها نظام مستقل فريد . ولقد
استند أنصار الطريقة السمعية الشفوية لهذا المفهوم فأخذوا
يدرسون العلاقة بين اللغات وبيان أوجه التشابه
والاختلاف بينها ، وذلك للتنبؤ بالصعوبات التى يمكن
أن يواجهها الدارس عند تعلمه للغة الثانية . ولقد صُمِّمت المواد
التعليمية على أساس فبُدىء بالتراكيب الأكثر فائدة والتى يسهل
الخلط فيها ، بين اللغة الأولى والثانية مع استمرار التدريب
حتى يتخطى الدارس ما يتوقع أن يواجهه من صعوبات .

٣ - **من حيث دراسة الثقافات** : سادت فى الفترة التى ظهرت فيها
الطريقة السمعية الشفوية مفاهيم جديدة حول ثقافات الشعوب .
ولقد ثبت هذه الطريقة المفهوم الانثروبولجي للثقافة من حيث
أنها ذلك الكل المركب الذى يشمل عادات الشعوب وفيها وأساليب
الطعام والشراب والملبس والفنون والآداب والموسيقى وكل ما يميز
الإنسان فى مجتمع عنه فى مجتمع آخر .

ولقد انعكس هذا المفهوم فى تغطية هذه الطريقة لأساليب الحياة
فى مجتمع اللغة الثانية بشكل عام وليس فقط ما يسود فيه من آداب
وفنون .

(جـ) إجراءات الطريقة :

من الممكن إيجاز أهم الإجراءات التى تتخذ عند استخدام
الطريقة السمعية الشفوية فيما يلى :

١ - تنطلق هذه الطريقة من تصور للغة مؤداه أنها مجموعة من الرموز
الصوتية التى يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق

الاتصال بين بعضهم البعض من هنا فإن الهدف الأساسى فى تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها . بما يتطلبه هذا الاتصال من مهارات مختلفة وبما يدور حوله من مواقف .

٢ - يترتب على التصور السابق للغة أن يبدأ بتعليم الدارس مهارات الاستماع الجيد أولاً ثم مهارات الكلام . إن مهارتى الاستماع والكلام هما المهارتان الأساسيتان اللتان تحظيان بالاهتمام الأكبر فى هذه الطريقة .

٣ - يأتى فى الأهمية بعد مهارتى الاستماع والكلام مهارتا القراءة والكتابة ويفضل عند تدريس القراءة البدء بقراءة ما استمع إليه الدارس ونطقه ، والتدرج مما له ألفة به إلى ما لا ألفة له به .

٤ - يحظُر استخدام لغة وسيطة فى تعليم العربية كلغة ثانية سواء كانت هذه اللغة الوسيطة هى اللغة الأولى للدارس أو غيرها من لغات . ذلك لأن لكل لغة نظاماً ينبغى ألا تتداخل معه أنظمة أخرى فى تعليمها .

٥ - فى ضوء النقطة السابقة نجد أن الترجمة من وإلى اللغة العربية تحتل مكانة ثانوية فى هذه الطريقة .

٦ - النحو جزء متكامل مع عناصر اللغة الأخرى . ومن ثم ينبغى تدريسه من خلال الأنماط اللغوية المختلفة التى يتعلمها الدارس وليس عن طريق مباشر بعزل القاعدة عن استخداماتها . ليس تعليم النحو ذا غاية ولكنه وسيلة لفهم اللغة وتذوق أنماطها .

٧ - اللغة مجموعة من العادات التى يمكن اكتسابها والهدف الرئيسى من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو أن يكتسبوا العادات اللغوية التى يمارسها الناطقون بها وبالطريقة التى يمارسونها بها .

إن أقصى ما تتوخاه الطريقة السمعية الشفوية أن يفكر الدارس بالعربية ، أن يستخدمها بشكل تلقائى لا يسبقه تفكير شديد فى أنماطها أو محاولة للترجمة منها أو إليها .

٨ ـ هدف اللغة أساساً هو تحقيق الاتصال بين الأفراد بعضهم وبعض . والاتصال عادة يأخذ شكل حوار بينهم . من هنا وجب أن تدور الأنماط اللغوية والمواقف الثقافية حول حوار فى كل درس يتم من خلاله اكتساب هذه الأنماط وتقديم هذه المواقف .

٩ ـ تحتل التدريبات النمطية مكانة مهمة فى إكساب الطالب مهارات اللغة وتتنوع هذه التدريبات ، من تكرار إلى تحويل وتبديل إلى إكمال فراغات إلى إجابة على أسئلة إلى غير ذلك من أنواع . وينبغى فى استخدام هذه التدريبات ألا يسبقها المعلم بشرح أو بتحليل . ذلك أن الهدف الأساسى لها هو تنمية مهارة لغوية يراد للدارس اكتسابها دونما وعى بقواعدها وعللها .

١٠ ـ يتبع المعلم فى تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعى لاكتساب الأفراد لها فى لغاتهم الأولى . يكتسب الإنسان لغته الأولى كما نعلم عن طريق الاستماع إليها أولا ثم تقليد المحيطين بها فى الكلام فينطق بعض كلماتهم ثم يقرأ هذه الكلمات وأخيراً يكتبها . ومن ثم نجد ترتيب المهارات الأربع فى هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم الكلام وتأتى بعدهما القراءة وأخيراً الكتابة .

١١ ـ تتبنى هذه الطريقة نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة . إنها ليست مجرد أشكال الفن أو الأدب . . إنها أسلوب الحياة التى يعيشها قوم معينون يتكلمون لغة معينة . ومن ثم يصبح تدريس الأنماط الثقافية العربية أمراً لازماً من خلال تدريس اللغة ذاتها . إنه من الممكن ، كما ترى هذه الطريقة تقديم الأنماط الثقافية

من خلال الحوار الذى يقدم فى كل درس ، أن من الطبيعى أن يدور الحوار حول موقف الحياة العادية التى يعيشها الناس مثل تناول الطعام وأسلوب التحية والسفر والزواج وغيرها من أنماط ثقافية مختلفة وكذلك فى مواد القراءة الموسعة حيث يقدم للدارس نصوص وموضوعات حول مواقف ثقافية معينة .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - اذكر بإيجاز الظروف التى نشأت فيها الطريقة السمعية الشفوية .

٢ - إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟

٣ - ما التصور الذى تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

٤ - ما رأيك فى تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟

٥ - اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .

٦ - ما موقع المهارات الصوتية فى هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟

٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسى لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء إجراءات هذه الطريقة .

٨ - بم تصف دور المعلم فى هذه الطريقة ؟

٩ - فى ضوء المفهوم الذى تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .

١٠ ـ ما الموقف الذى تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟

١١ ـ تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة فى الفصل . ما الخطوات التى يسير فيها درسك ؟

١٢ ـ قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٦١)
الطريقة السمعية الشفوية
مزايا‌هـــا وسلبيـــاتهـــا

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار الطريقة السمعية الشفوية .

٢ ـ أن يقدر قيمة هذه الطريقة فى ضوء الظروف التى نشأت فيها .

٣ ـ أن يستنتج خصائص البرنامج الذى يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٤ ـ أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .

٥ ـ أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .

٦ ـ أن يبرز المهارات اللغوية التى تغفل هذه الطريقة عن تتمتها .

٧ ـ أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها وتلك التى تغفل عنها .

٩ ـ أن يبدى الرغبة فى مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محدداً المجالات التى يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتــوى

يحمد المتخصصون فى تعليم اللغات الأجنبية للطريقة السمعية الشفوية توافر عدة مزايا فيها ، كما أنها لم تسلم من نقدهم لها .

وفيما يلى أهم ما وصفت به من مزايا وما نسب إليها من انتقادات :

١ ـ تنطلق هذه الطريقة من تصور صحيح للغة ووظيفتها . أنها تولى الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى فى تعليم لغات بعضهم للبعض . ولا شك أن الاهتمام بمهارتى الاستماع والكلام فى تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنسانى المعاصر حيث تقدمت وسائل المواصلات وتعددت حاجات الناس بعضهم لبعض ، وأصبح الاتصال المباشر بينهم أمراً ليس فقط يسيراً وممكن التحقيق بل واجب فى حالات كثيرة .

٢ ـ أن الترتيب الذى يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فكتابة ترتيب يتفق مع الطريقة التى يتعلم الإنسان بها لغته الأولى .

٣ ـ تشبع هذه الطريقة كثيراً من الحاجات النفسية عند الدارسين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها . إنها فى وقت قصير تمكن الدارس من أن يعرف نفسه للآخرين وأن يبادلهم التحية بلغتهم وأن يسأل أسئلة بسيطة عنهم وغير ذلك من مواقف يستطيع الدارس السيطرة عليها وإدارتها بكفاءة . وهذا بلا شك يشبع عند الدارسين الحاجة إلى الإحساس بالنجاح وإنجاز ما يطلب منهم . فضلاً عن جعل اللغة شيئاً ذا معنى فى حياتهم المباشرة وليست مجرد رموز مكتوبة لا يعرفها إلا من خلال الكتب وفى أساطير التراث .

٤ ـ أن تعليم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يُحمد لهذه الطريقة . إن من الحقائق التى أثبتها تعليم اللغات الأجنبية على مدى السنين أن أقصر طريق وأصح سبيل لكى يفكر الدارس باللغة التى يتعلمها هو أن يتعلمها من خلال قواعدها وأصولها فقط وليس من خلال قواعد لغة أخرى أو أصولها . أن الوقت القصير الذى يقضيه الدارس متحدثا العربية ولا شيء غيرها أجدى بكثير من الوقت الطويل الذى يقضيه الدارس نفسه متحدثاً العربية من خلال الترجمة عن لغته الأولى .

٥ ـ يحرص أنصار هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغوية متنوعة الأشكال متعددة الأهداف . ولا شك أن التدريبات النمطية من شأنها تثبيت المهارات اللغوية وتمكين الدارس من الممارسة الصحيحة للغة .

٦ ـ أن استخدام الوسائل المعنية والأنشطة التربوية أمر لازم فى هذه الطريقة أن من المعروف أن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة فى شكل يعوضه عن عدم اتصاله المباشر بها . وهى بذلك تجعل للغة معنى وتثبت منها الكثير من المهارات فضلاً عن أن تنوعها يزيل ما يعترى الدارسين من ملل ويواجه بكفاءة ما بينهم من فروق فردية .

٧ ـ يتطلب النجاح فى تعليم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا كفاءة عالية وقدرة على ابتكار فائقة . إن عليه أن يفكر فى كل مرة أنشطة تربوية وفى مواقف لغوية يستثير الدارسين بها ويقدم من خلالها المفردات والأنماط اللغوية والتراكيب . ولعل هذا مما يصرف بعض المعلمين عن استخدامها ويجعلهم يؤثرون السلامة ويدَّخرون الجهد ويوفرون الوقت وذلك باتباع طرق أخرى مثل طريقة النحو والترجمة .

٨ ـ يُغالى بعض المعلمين الذين يطبقون هذه الطريقة فى استخدام قانونى المحاكاة والتكرار ويطيلون من الفترة التى يحاكى الدارس فيها أنماطاً لغوية لا يفهم معناها ، ويكرر ألفاظاً أو تعبيرات لا يدرك دلالاتها . وهذا من شأنه بث الملل فى نفوس الدارسين . إن تعليم اللغة الثانية لا يعنى أن ننتج ببغاوات يقتصر دورها على التقليد .

٩ ـ قد تؤدى المغالاة أيضاً فى التقليد دون فهم الجوانب المتعلقة بالنمط اللغوى المحاكَى إلى التعميم الخاطىء من جانب الدارسين . ولقد كان للكاتب خبرة فى ذلك ، فلقد كان يُعلِّم اللغة العربية لأحد أساتذة جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية ، وكان مما تعلمه الأستاذ أن الضمير « أنت » ننطقه بفتح التاء مع المذكر وبكسرها مع المؤنث . ثم سُئل الأستاذ أن يقرأ هذه الجملة مرة للمذكر وأخرى للمؤنث : « من أين أنت ؟ » فقال الأستاذ « من أين أنت ؟ » بفتح كل من النون فى « أين » والتاء فى « أنت » للمذكر ، ثم قال الأستاذ « من أين أنت ؟ » بكسر كل من النون فى « أين » والتاء فى « أنت » للمؤنث . إن التعميم الخاطىء أمر ينبغى أن نتوقعه إذا ما طلب من الدارس أن يكرر نطق شيء ما دون تعليل له أو توضيح لأسباب النطق أو خلل التركيب اللغوى .

١٠ ـ لعل مما يرتبط بالنقطة السابقة مشكلة تدريس كل من النحو والثقافة فى هذه الطريقة . إن تدريس القواعد النحوية فى هذه الطريقة لا يحظى باهتمام كبير . إن القاعدة يتم شرحها من خلال تركيب لغوى ورد فى الحوار الذى يدرسه الطلاب . ولقد لوحظ أنه يحدث إغفال فى كثير من الأحيان لبعض القواعد الأساسية حيث لم ترد بشكل طبيعى ومنطقى فى الحوار ، كما لوحظ التعسف أحياناً فى التعبيرات التى يشتمل عليها الحوار حتى يتم

إدخال التراكيب ذات القواعد المراد شرحها . كذلك فى تدريس الثقافة ، حيث تولى هذه الطريقة مواقف الحياة العادية اهتمامها دون التركيز على الشكل الراقى للثقافة أى الأدب والفن والموسيقى . كما أنه يتم تدريس هذه المواقف الثقافية بطريقة غير مباشرة من خلال حوار يدور بين عدد من الأدوار وأخيراً تنسب وليجا ريفرز إلى هذه الطريقة عجزها عن أن تحظى باحترام الأذكياء والمبتكرين والمجتهدين من الطلاب . إنهم يُحسون بالملل سريعاً إلى نفوسهم وينفرون من كثرة التكرار والحرص على المحاكاة العمياء . . فى الوقت الذى تناسب فيه هذه الطريقة زملاءهم من العاديين ومتوسطى الذكاء .

١١ ـ وأخيراً فقد وجهت للأسس النظرية التى استندت إليها هذه الطريقة سهام كثيرة إذ عارضت الأبحاث التى أجريت بعد ذلك متطلبات هذه الطريقة ونقضت ما كانت قد أسندت إليه . وكانت بداية النقد نتيجة توصل إليها شيرر Sherer وڤريتمير Wertheimer فى دراستهما التى أجريت سنة ١٩٦٤ وقد نقضت على أساس شبه تجريبى ما أقرت به الطريقة السمعية الشفوية . كما كتب متخصصون كثيرون مثل كارول دريڤرز وسابورتا وتشاستين وغيرهم فقداً حاداً للأسس العلمية التى استندت إليها هذه الطريقة . ولقد شهدت الفترة من سنة ١٩٦٦ إلى ١٩٧٢ نقاشاً عميقاً وجدالاً واسعاً حول إمكانية فائدة هذه الطريقة .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التى تنسب للطريقة السمعية الشفوية .

٢ ـ ما العلاقة فى تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا ؟

٣ ـ اللغة فى أساسها نظام صوتى . ما موقف الطريقة السمعية الشفوية من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟

٤ ـ إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة فى موقفها من اللغة الوسيطة ؟

٥ ـ الطريقة الجديدة هى التى تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك فى هذه الطريقة فى ضوء هذا الرأى ؟

٦ ـ ناقش بإيجاز بعض السلبيات التى تنسب إلى هذه الطريقة ؟

٧ ـ ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟

٨ ـ هل ترغب فى مزيد من الاطلاع حول هذه الطريقة ؟ وما الذى تود الاستزادة منه ؟

٩ ـ إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة فى تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك فى ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فبها ؟

١٠ ـ انقد أحد الكتب المدرسية التى تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .

١١ ـ وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها والتى تغفل عنها .

الوحدة رقم (٦٢)
النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتهـــا

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التى نشأت فيها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .

٢ ـ أن يدرك العلاقة بين الظروف التى نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .

٣ ـ أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .

٤ ـ أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التى تستند إليها .

٥ ـ أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .

٦ ـ أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .

٧ ـ أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسى الذى يؤلفه أنصار هذه الطريقة .

٨ ـ أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .

٩ - أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية فى ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .

١٠ - أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .

١١ - أن يوازن من هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منها لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانيا : المحتــوى

نشأة الطريقة :

تتردد بخصوص هذه النظرية عدة مصطلحات ، منها : النظرية المعرفية cognitive theory ومنها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية cognitive code - learning theory ويترجمها البعض بنظرية الفهم وحل الرموز اللغوية ومنها المدخل المعرفى لتكوين العادات cognitive habit - formation approach .

أما من حيث الصفات التى تنسب ل هذه النظرية فمتعددة أيضاً . إذ يعتبرها كارول نظرية معدلة حديثة للنحو والترجمة modified up - to - date grammar - translation method بينما يعتبرها غيره مدخلا معدلا حديثا للطريقة المباشرة modified up - to - date direct method approach . وأيًّا ما كانت الأسماء التى تطلق على هذه النظرية أو الصفة التى تنسب لها فإنها تشير إلى تصور نظرى لتعليم اللغات الثانية يستند إلى الفهم الواعى لنظام اللغة كشرط لاتقانها وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوى وشرط لحدوثه .

ولعل القارىء يدرك سبب وصفها بأنها تصور نظرى وليست طريقة متكاملة من طرق التدريس إذ أن هذا التصور لم تتوفر له بعدُ مقومات الطريقة التربوية وتعبر عن هذا وليجا ريفرز فى قولها بأن هذه النظرية لم تحظ بعدُ بالوضع الذى يؤهلها بأن تكون طريقة من طرق

التدريس[1] (Rivers, W. 90, p : 49) .

ولقد بدأ التفكير فى هذه النظرية فى منتصف الستينات كرد فعل لأمرين : أولهما النقد الشديد الذى وجه للطريقة السمعية الشفوية .

وثانيهما ما استجد من دراسات لغوية خاصة فى مجال النحو التحويلى التوليدى transfomotional - generative grammar ومن دراسات نفسية خاصة فى مجال علم النفس المعرفى cognitive psychology .

ولقد استعرض كارول فى دراسة موسعة له نشرت فى مجلة Modern Language Journal (MIJ) سنة ١٩٦٥ ثم صدرت فى كتاب ڤالدمان « اتجاهات فى تعليم اللغة » Trends in Language Teaching نقول إن كارول استعرض فى دراسته تلك إسهامات نظريات علم النفس والبحث التربوى فى مجال تعليم اللغات الأجنبية . وقدم فى هذه الدراسة فكرة النظرية المعرفية لتعلم الرموز ملخصاً إياها فى عبارة مؤداها أنه بمجرد أن تتوافر لدى الطالب درجة من السيطرة الواعية على تراكيب لغة ما فسوف تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر فى مواقف ذات معنى . ويعنى هذا ببساطة أن التعلم يصير اكتساباً .

ولقد قارن كارول بين مبادىء الطريقة السمعية الشفوية ومبادىء النظرية المعرفية وبيَّن تصور هذه النظرية بعملية تعلم اللغة فى قوله « إن تعلم اللغة إنما هو العملية الذهنية الواعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة الثانية وذلك من خلال دراسة وتحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفياً » (Carroll, J. P. 59, p : 102) .

بعد ذلك نشر كارول مقالاً فى مجلة TESOL سنة ١٩٧١ حول بعض القضايا الحالية فى علم اللغة النفسى وتعليم اللغة الثانية .

---

(1) Consequently never gained the status of what one might call a method.

وفى هذا المقال صاغ كارول مصطلح المدخل المعرفى لتكوين العادات والذى عرضناه سابقاً من روبنت (Carroll, J. P. 59, p : 111) وقد عالج فى هذا المقال بعض الجوانب العقلية الخاصة باكتساب اللغة ومراحل تعلمها وانتقد النظرية السمعية الشفوية من حيث تصورها لاكتساب العادات ، انطلاقاً من حقيقة مؤداها أن علم النفس لم يعد يلقى بالاً لمبدأ الممارسة والتكرار فى عملية التعلم . بالرغم مما قد يكون لهما من دور فى بعض أشكال التعلم . التعلم إذن نشاط ذهنى يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية فى استخدامه للقليل الذى تعلمه فى مواقف جديدة غير متوقعة .

وفى ضوء النظرية المعرفية لتعلم الرموز فإن الناس يتعلمون اللغات عن طريق العمليات العقلية الواعية التى يكتسبون بها المعارف حول اللغة المستهدفة . وأنه بمرور الزمن وتقديم الخبرة المناسبة فسوف تتكون العادات .

هذا ولقد عرض كينيت تشاستن مبادىء هذه النظرية بتوسع فى كتابه تنمية مهارات اللغة الثانية (Chastain, K., 36) .

مداخل النظرية :

سبق القول أن هذه النظرية تستند إلى دراسات النحو التحويلى إذ تعكس الافتراضات اللغوية التى انتهى إليها تشوسكى فى الستينات . كما تستند إلى دراسات علم النفس المعرفى وعلى غرار ما قام به مولنون من صياغة لمنطلقات (أو مداخل) الطريقة السمعية الشفوية فقد قام دبلر بصياغة منطلقات أربع لأصحاب النظرية المعرفية (Diller, 66,) Cognitivism هذه المنطلقات هى :

١ ـ تتميز اللغة الحية بأنها إبداعية محكومة القواعد (أو ثابتة) وتطبيق هذا المبدأ يتمثل فى تعليم اللغة كعملية إدراك عقلى واع لنظامها .

وأن استخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها .

٢ - **إن قواعد اللغة ثابتة فى نفوسنا فليس السبب فى قدرتنا على استعمال** اللغة هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلى بحت automatically ولكنه فى قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة . إن قواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج ، يتقنها الفرد إن تعلمها فى موقف توضيحى يمارس فيه بالفعل هذه القواعد .

٣ - **الإنسان خاصة مزود بالقدرة على تعلم اللغات** . إن تعلم اللغة صفة إنسانية . إنها شيء يكاد يوجد فى نظامه البيولوجى . وقدرة الأطفال على ذلك تفوق الكبار . إن تعلم اللغة أمر يمكن أن يحدث فى أى وقت من حياة الإنسان ما دام قد أخذ مكانه فى موقف استعمال ذى معنى situation of meaningful use إن تعلم اللغة ليس شيئاً يفرض علينا من أعلى إنه نشاط واع يقوم به الفرد نفسه مدركاً لأبعاده .

٤ - **إن اللغة الحية هى تلك التى نعمل فيها فكرنا** . إن تعلم اللغة يتضمن التفكير فيها . إن الممارسة الواعية للغة ، تلك التى تتم فى إطار من المعنى وليس مجرد التدريب الآلى عليها ، هى الطريق الوحيد لتعلم اللغة .

من هذه المنطلقات الأربعة نستنتج عدة أمور منها :

١ - إن الخلق والابتكار هو المعيار الحقيقى لكفاءة الفرد فى استخدام اللغة . إنها تعتمد على قدرته على السيطرة الواعية على تراكيب اللغة .

٢ - إن كافة القواعد يمكن تعلمها . . وأن المعرفة الواعية يمكن توفيرها لكل فرد . إن التعلم الواعى لهذه القواعد أمر يمكن لكل منا تحصيله .

إجراءات الطريقة :

يمكن تلخيص أهم إجراءات التدريس فى ضوء النظرية المعرفية لتعلم الرموز وبالنسبة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فيما يلى :

١ ـ تحرص هذه النظرية على تعريف الطالب بالنظام الصوتى والنحوى والصرفى والدلالات العربية كلغة ثانية . فالأساس الأول لتمكين الطالب من ممارسة العربية هو أن يسيطر بوعى على نظامها متفهماً له مستوعباً لحقائقه .

٢ ـ يبدأ الدرس بشرح القاعدة ثم ضرب أمثلة عليها . أى تتبع الطريقة الاستنباطية deductive فى تعليم اللغة . والهدف من الأمثلة تدريب الطالب على تطبيق القاعدة بشكل واع .

٣ ـ يتبع هذه التدريبات أوجه نشاط لغوى أخرى تحت إسم الكفاية الاتصالية communicative competence ومن المعروف أن هذا المصطلح يستخدم فى مجال النظرية التحويلية الابتكارية . إلا أنه فى النظرية المعرفية لتعلم الرموز فيعتبر مرادفاً لكلمة طلاقة fluency . هذه الأنشطة تقدم فى مواقف ذات معنى وتشتمل على حوارات وألعاب لغوية ولعب الدور وغيرها . .

٤ ـ تستخدم اللغة الوسيطة بالطبع منذ الحصة الأولى . إذ يتم عن طريقها شرح القاعدة . وتوضيح أبعاد النظام اللغوى للعربية باعتباره جديداً على الدارسين .

٥ ـ ليس الهدف من تدريس القواعد حصر المواقف التى يمكن أن يمر بها الطالب ومن ثم تدريبه عليها . فهذا أمر لا يمكن حدوثه . الهدف هو تدريب الطالب على الاستخدام الواعى للقاعدة فى مواقف جديدة يصعب التنبؤ بها ويتعذر حصرها . والأمر هنا يشبه التدريب على عمليات حسابية . إن قدرة الفرد تتجلى فى تطبيق القاعدة على عدد غير محدود

من الأمثلة التي يصادفها . ولا تقاس كفاءته بقدرته على إيجاد حل المسألة قد تدرب على حلها قبل ذلك ولكن تتجلى قدرته هذه فى إيجاد حل لمسألة لم يصادفها من قبل وإن كانت محكومة بنفس القاعدة .

كذلك الحال فى الثقافة اللغوية . فهى لا تقاس بقوة ذاكرة الفرد فى ترديد ما سمع فحسب ، بل فى قدرته على تطبيق قاعدة تعلمها على عدد لا يحصى من الأمثلة فى اللغة سماعاً وابتكاراً وإنتاجاً (صلاح عبد المجيد العربى ، ٢٣ ، ص ٢٧) .

٦ ـ من حيث الحوار ، لا تعلن هذه النظرية رأياً مطلقاً بشأنه . وليس جزءاً أساسياً من أجزاء الدرس فيها . إلا أنه قد يكون له دور عند البدء فى الأنشطة اللغوية التى تعقب التمرينات .

٧ ـ على المعلم تنمية القدرات الذهنية عند الطالب فى مجال تعلم اللغة . . عليه أن يدرِّبه على أسس الاستنتاج وقواعد الاستقراء ومجالات التطبيق ومبادىء التعميم وذلك بالطبع من خلال شرح مفصل للقواعد وتفسير لها حتى تتضح فى ذهن الطالب . . إن التعلم الواعى لقواعد اللغة شرط أساسى لممارستها والفهم لا بد أن يسبق الاستخدام . .

٨ ـ تصحيح الأخطاء جزء لا يتجزأ من النشاط اللغوى فى الفصل . إن من المتوقع أن يستخدم الطالب اللغة بمجرد وعيه بقواعدها . ومن المتوقع أيضاً أن يكون استخدامه للغة دقيقاً . إلا أن هذا بالطبع يجعل توقع الخطأ أمراً لا مفر منه والخيار الآن بين أمرين : إما أن ينطلق الطالب فى استخدام اللغة وقد يخطىء وإما أن نقيد حركته حرصاً عليه من أن يخطىء !

٩ ـ يساعد المعلم الطالب على تكوين أكبر قدر من التداعيات associations المرتبطة بكل ظاهرة لغوية يتعلمها سواء أكانت

سمعية auditory أو بصرية visual أو حركية kinesthetic ليضمن بذلك جودة التعلم والقدرة على الاحتفاظ به retention وفى كل هذه المواقف يقوم المعلم بإبراز الملامح الأساسية لكل ما يتعلمه الدارس .

١٠ ـ يمر تعليم العربية فى ضوء هذه النظرية بخط واحد يبدأ بالفهم الواعى وينتهى بالممارسة وبدراسة التراكيب مجردة ليراها بعد ذلك مستعملة فى سياق .

١١ ـ ينعكس هذا بالطبع على إعداد المواد التعليمية . فالكتاب المؤلف حسب هذه النظرية يسير على المنهج الاستنباطى (أو الاستنتاجى أو القياسى) deductiue فيبدأ بعرض التراكيب والدلالات والوظائف ثم التدريبات ثم القراءة .

١٢ ـ والحصة تسير فى خطوات محددة تبدأ بعرض مادة جديدة ، وتمرينات عليها ثم أنشطة لغوية تطبيقية . كل المهارات تُعلم فى وقت واحد . يبدأ المعلم إذن بعرض المادة المراد تعليمها للدارس ثم التعرض لموقف اتصال مستعان فيه بالصورة ويطبق الدارس ما تعلمه من خلال مواد تعليمية قرائية واستماعية صممت لهذا الغرض .

ويلخص تشاستين خطوات الدرس كالتالى :

الخطوة ١ : استيعاب مفاهيم نحوية جديدة يتم تقديمها بطريقة استنباطية .

الخطوة ٢ : التدريب على بعض الأشكال اللغوية المقدمة فى سياق .

الخطوة ٣ : دراسة بعض نصوص القراءة والاستماع وإتاحة الفرصة للطلاب لتوصيل أفكارهم إلى آخرين (Chastain, K, 63, pp : 156 - 157) .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر بإيجاز الظروف التى نشأت فيها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .

٢ ـ إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس «فيها ؟

٣ ـ ما التصور الذى تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

٤ ـ ما رأيك فى تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟

٥ ـ اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .

٦ ـ ما موقع المهارات الصوتية فى هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟

٧ ـ ضع تصوراً لكتاب مدرسى لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء إجراءات هذه الطريقة .

٨ ـ بم تصف دور المعلم فى هذه الطريقة ؟

٩ ـ فى ضوء المفهوم الذى تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .

١٠ ـ ما الموقف الذى تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟

١١ ـ تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة فى الفصل . ما الخطوات التى يسير فيها درسك ؟

١٢ ـ قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٦٣)
النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية
مزاياها وسلبيـــاتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .

٢ ـ أن يقدر قيمة هذه النظرية فى ضوء الظروف التى نشأت فيها .

٣ ـ أن يستنتج خصائص البرنامج الذى يجعل هذه النظرية أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٤ ـ أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه النظرية من سلبيات .

٥ ـ أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .

٦ ـ أن يبرز المهارات اللغوية التى تغفل هذه النظرية عن تتمتها .

٧ ـ أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه النظرية .

٨ ـ أن يوازن بين هذه النظرية وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها والتى تغفل عنها .

٩ ـ أن يبدى الرغبة فى مزيد من القراءة حول هذه النظرية محدداً المجالات التى يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

هذه الطريقة ، شأن غيرها من طرق تدريس اللغات الثانية مزايا كما لها أساليب نجمل أهمها فيما يلى :

مزايا الطريقة :

١ ـ تولى النظرية المعرفية لتعلم الرموز الصوتية اهتماماً بتعليم المهارات اللغوية الأربع فى وقت واحد . وهى بذلك تخالف كلا من طريقتى النحو والترجمة والسمعية الشفوية اللتين توليان اهتماماً بمهارات لغوية على حساب أخرى .

٢ ـ تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطاً لممارستها . ونظام اللغة هنا لا يعنى القواعد النحوية فقط وإنما يشمل نظامها الصوتى وقواعدها النحوية وأنماط مفرداتها[1]. والتأكيد على ضرورة هذه السيطرة يستلزم إعادة النظر فى مدخلات inputالعملية التعليمية عند تدريس لغة ثانية . إنها مدخلات ينبغى أن يتوفر فيها عنصر الفهم comprehensible input وهـذا من شأنـه أن يساعـد الفرد على التوظيف الأمثل لكافة قدراته العقلية فى تعلم اللغة .

٣ ـ يضمن لنا هذا الأمر أن تكون ممارسة الفرد للغة ممارسة واعية وليست تكراراً آلياً لتدريبات نمطية . .

هذا . . ومن شأن الممارسة الواعية للغة تقليل احتمالات

---

(١) يقول كلرول فى هذا :

. . learning a language is a process of acquiring conscious control of the phonological, grammatical, and lexical paterns of the second language, largely through study and analysis of these patterns as a body of knowledge"

(Carroll, J. B. 59, p : 102) .

الخطأ إذ تتكون لدى الطالب مصفاة ، إن جاز استخدام هذا التشبيه ، تمر من خلالها أنماط اللغة قبل أن تصدر على لسانه .

٤ ـ تستند هذه النظرية إلى مجموعة من المنطلقات المشجعة على تعلم اللغة . ولنأخذ أمثلة من هذه المنطلقات :

- يمكن لكل فرد أن تتوفر لديه إمكانات التعلم الواعى[1].
- إن كافة القواعد يمكن تعلمها .
- إن المعرفة الواعية ينبغى أن تتوفر « لكل طالب » فى كل وقت .

ومثل هذه المنطلقات يزيد من ثقة الطلاب فى تعلم اللغات الثانية ومن دافعيتهم لمواصلة ذلك .

٥ ـ تزود هذه النظرية الطلاب بإمكانات إدارة الحوار وإن كانت تعتبره أساسياً فى خطة الدرس . إن دعوة هذه النظرية لممارسة أنشطة لغوية مختلفة . بعد عرض النص والتمرينات ، تستهدف تزويد الطالب بالقدرة الاتصالية communcative competence .

٦ ـ انطلقت هذه النظرية فى نقدها للطريقة السمعية الشفوية audiolingual من نتائج دراسات حديثة فى مجال اللغويات وفى مجال علم النفس المعرفى . . ولقد أسهمت هذه النظرية فى إلقاء الضوء على نتائج هذه الدراسات مبينة تطبيقلتها التربوية . ولقد غير هذا بلا ريب من وجهة النظر لقضية تعلم اللغة الثانية وتعليمها فى الستينات وحول مجالات الاهتمام إلى جوانب لم تلتفت إليها الطرق الأخرى .

لقد استطاع كارول توظيف نتائج الدراسات اللغوية

---

(1) - Conscious learning can be accomplished by everyone
- All rudes are learnable
- Conscious knowledge should be availbele for "every student" at all times . .

والنفسية توظيفاً جيداً وأقام نوعاً من المركب الجديد لنظريتين هما : نظرية تكوين العادات habit - formation theory والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية cognitive - code learning بل لقد أسهمت هذه النظرية فى إبراز بعض الجوانب أو الملامح القيمة فى كل من طريقتى النحو والترجمة والسمعية الشفوية . .

سلبياتها :

مع كل هذه المزايا التى تنسب للنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية إلا أن لها سلبيات تعرض لها بالنقاش كثير من جراء تعليم اللغات الثانية . من هذه السلبيات :

١ ـ تنسب وليجا ريفرز لهذه النظرية أنها ليست طريقة متكاملة من طرق تعليم اللغات الثانية . وقد عرضنا فى هذه الوحدة السابقة تصورها لهذه القضية . كما أن هناك خبراء آخرين لا يرون جديداً فى هذه النظرية سوى أنها أعادت التوازن بين بعض أشكال تعلم اللغة[1] .

٢ ـ تلتزم هذه النظرية بالمنهج التقليدى المبنى على الاستنتاج deduction فى تعلم اللغة . وهذا المنهج نفسه قد واجه انتقادات كثيرة وقد عارضته الطريقة المباشرة التى تستند إلى الاستقراء induction .

ولذلك تشبه وليجا ريفرز هذا الأمر بأنه متصل continum فى أحد طرفيه استنتاج وفى الآخر استقراء . ويمكن توضيح هذا الأمر بالرسم التالى :

Deductive		Inductive
×	————————————	×
(طريقة النحو والترجمة)		(الطريقة المباشرة)

---

(1) . . without providing convincing evidence of doing any more than redressing the balance in certain respects" (Stern, H. H. 93, p : 471) .

والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية تقف مع طريقة النحو والترجمة عند أحد طرفى المتصل .

٣ ـ إن المبالغة فى الجوانب العقلية لتعلم اللغة ، وجزورة السيطرة الواعية على نظامها الصوتى والنحوى والدلالى يجعل مهمة المعلم إلى حد ما صعبة . إذ يستلزم هذا أن يكون المعلن نفسه على قدر كبير من الإلمام بهذا النظام والقدرة على شرحه بلغة الطلاب ، وقد لا يكون مجدياً لها . .

٤ ـ كما أن التركيز على القواعد اللغوية وضرورة استيعابها قد يقلل من النظرة إلى المهارات اللغوية الأخرى ويضعف من التركيز عليها underemphasis خاصة مهارات الاتصال الفعلى . إن الاهتمام بشكل القاعدة وضرورة استيعابها قد يكون على حساب تمثل المعانى المرتبطة بالموقف الاتصالى communicative situation . وهذه المعانى هى ما يطرأ على ذهن المتكلم حين يرسل رسالته وفى ذهن السامع حين يستقبلها .

٥ ـ وأخيراً فإن المعلم فى هذه النظرية قد لا يوجه انتباهه للعادات الوظيفية المطلوبة لتحقيق الاتصال . ولا يلتفت إلى الجوانب غير اللفظية (أو ما يسمى باللغة الجانبية paralinguistics) المؤثرة على موقف الاتصال . .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التى تنسب للنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .

٢ ـ ما العلاقة فى تصورك بين مداخل هذه النظرية وما ينسب لها من مزايا ؟

٣ ـ اللغة فى أساسها نظام صوتى . ما موقف النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟

٤ ـ إلى أى مدى تؤيد هذه النظرية فى موقفها من اللغة الوسيطة ؟

٥ ـ الطريقة الجيدة هى التى تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك فى هذه النظرية فى ضوء هذا الرأى ؟

٦ ـ ناقش بإيجاز بعض السلبيات التى تنسب إلى هذه النظرية ؟

٧ ـ ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟

٨ ـ هل ترغب فى مزيد من الاطلاع حول هذه النظرية ؟ وما الذى تود الاستزادة منه ؟

٩ ـ إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة فى تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك فى ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟

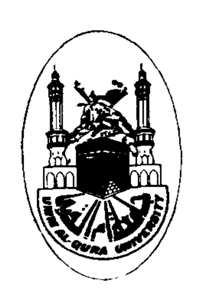
١٠ ـ انقد أحد الكتب المدرسية التى تتبنى هذه النظرية مبرراً وجهة نظرك .

١١ ـ وازن بين هذه النظرية والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التى تنميها والتى تغفل عنها .

انتهى القسم الأول ويليه القسم الثانى
ويبدأ بالباب الثانى عشر

مطابع جامعة أم القرى

جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية
وحدة البحوث والمناهج
سلسلة دراسات في تعليم العربية
-١٨-



المرجع في تعليم اللغة العربية
للناطقين بلغات أخرى

الجزء الأول
المناهج وطرق التدريس

تأليف
د. رشدي أحمد طعيمة

﴿ القسم الثاني ﴾

الباب الثاني عشر

تدريس المهارات اللغوية

الوحدة رقم (٦٤)
الاستمـــاع
أهميته ، طبيعته ، مفاهيمه

أولاً : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدر موقع الاستماع من المهارات الأخرى .
٢ ـ أن ينقد حجج الذين يهملون تدريس مهارات الاستماع .
٣ ـ أن يتفهم طبيعة مهارة الاستماع والعمليات التى تشتمل عليها .
٤ ـ أن يميز بين السمع والاستماع والانصات .
٥ ـ أن يبدى ميلا للدراسة المتعمقة لمهارة الاستماع .
٦ ـ أن يحدد العوامل التى يكون المستمع في ضوئها معنى الرسالة .
٧ ـ أن يذكر بعض الآثار التى تترتب على إهمال مهارة الاستماع في برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية .

ثانياً : المحتــوى

أهمية الاستماع :

للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا ، إنه الوسيلة التى اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين ، عن طريقه يكتسب المفردات ، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ، ويتلقى الأفكار

والمفاهيم ، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة ، كلاما وقراءة وكتابة . أن القدرة على تمييز الأصوات شرط أساسى لتعلمها سواء لقراءته أو كتابته ، كما أن الاستماع الجيد لما يلقى من معلومات أو يطرح من أفكار أمر لابد منه لضمان الاستفادة منها والتفاعل معها . بل أن الاستماع الجيد شرط لحماية الإنسان من أخطاء كثيرة تهدده . أن الأصم يتعرض في حياته للكثير من الأخطاء التى لا يستطيع أن يدرك مصدرها أو أن يحدد اتجاهها .

ولقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادى يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة ، كما وجد أن الفرد الذى يستغرق ٧٠٪ من ساعات يقظته في نشاط لفظى يتوزع عنده هذا النشاط بالنسب المئوية التالية : ١١٪ من النشاط لفظى كتابة ، و ١٥٪ قراءة ، و ٣٢٪ حديثا و ٤٢٪ استماعا كما صور أحد الكتاب العلاقة بين مهارات اللغة من حيث ممارسة الفرد لها قائلا : أن الفرد العادى (أو النمطى) يستمع إلى ما يوازى كتاب كل يوم ، ويتحدث ما يوازى كتابا كل أسبوع ، ويقرأ ما يوازى كتابا كل شهر ، ويكتب ما يوازى كتابا كل عام .

أن الاستماع بذلك يمثل من حياتنا مكانة كبيرة ومنزلة خاصة . من أجل هذا نجد القرآن الكريم قد أولى هذه المهارة ما تستحقه من أهمية حيث يقدمها الله عز وجل على البصر في الآيات التى يرد ذكرهما معا ، ﴿ **أن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا** ﴾ .

أما من حيث أهمية الاستماع في العملية التعليمية ، فقد أجرى بحث يستطلع فيه الباحث رأى المعلمين في نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع . ولقد انتهى الباحث إلى أن الأطفال ، كما يعقد المعلمون ، يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪ من مجموع الوقت الذى يقضونه في التعلم ، بينما يتعلمون عن طريق الكلام ٢٢٪ من

مجموع هذا الوقت ، ويتعلمون عن طريق الاستماع ٢٥٪ من هذا الوقت ، وأخيرا يتعلمون عن طريق الكتابة ١٧٪ منه .

موقع الاستماع في تعليم اللغات الثانية :

وإذا كان هذا شأن الاستماع في حياة الإنسان بشكل عام فللاستماع شأن آخر في حياة الطالب الأجنبى . . أقصد بذلك موقع مهارة الاستماع إلى اللغة العربية بالنسبة لطالب غير عربى ، ناطق بلغات أخرى . انها المهارة التى تكاد لا تنقطع حاجته لها حتى بعد مغادرته البلد العربى الذى عاش فيه أو البرنامج الذى اتصل به ، ولقد أتيحت للكاتب أن يقضى بالولايات المتحدة (جامعة مينسوتا) أربع سنوات تعددت فيها بالطبع أشكال الاتصال اللغوى بالانجليزية فكاد يستخدمها استماعا وحديثا وقراءة وكتابة ، إلى أن عاد إلى مصر فاقتصر استخدامه للانجليزية ، أو يكاد ، على الاستماع لنشرات الأخبار أو الاستمتاع بفيلم أجنبى أو متابعة تقرير اخبارى أو قراءة كتاب . . وتضاءل بجوار هاتين المهارتين موقع كل من الكلام والكتابة .

وهذا موقف متوقع الحدوث نُدلل منه على أن حاجة الطلاب للاستماع إلى اللغة الأجنبى أكثر شيوعا من حاجتهم لاستخدامها في الحديث أو في الكتابة .

من أجل هذا تحظى مهارة الاستماع ، تليها القراءة ، بمكانة متميزة في برامج تعليم اللغات الثانية دون تقليل بالطبع من شأن غيرهما من المهارات .

طبيعة عملية الاستماع :

عند الحديث عن نموذج الاتصال « في وحدة نظرية الاتصال » عرضنا للخطوات التى تمر بها الرسالة منذ أن ركبت رموزها في ذهن صاحبها متكلما كان أم كاتبا إلى أن فكت رموزها بواسطة المستقبل مستمعا كان أم قارئا .

يستقبل المستمع مجموعة من الرموز الصوتية التى يضمها في كلمات ذات معنى يربطها بخبراته السابقة حول موضوع الحديث فيضفى عليه من المعانى ما يزيد عما استقبله . إذ تختلط في عملية الاستقبال مشاعر المستمع وأحاسيسه واتجاهاته وخبراته السابقة من هنا نتبين أن الاستماع مهارة ايجابية وليست كما يخيل للبعض سلبية تماما .

والمستمع حين يصنع المعنى أو يبنى الرسالة التى يستقبلها أنما يفعل ذلك في ضوء :

- معرفته باللغة العربية هنا ، ليس فقط أصواتها ومفرداتها وتراكيبها ولكن أيضا باستخداماتها في المواقف المختلفة .
- الفته بموضوع الحديث .
- معرفته بالسياق الثقافى الذى يضفى على اللغة معانى خاصة .
- معرفته باتجاهات المتكلم نحو موضوع الحديث .
- الخبرة المشتركة بينه وبين المتكلم .
- تفسيره للظروف المحيطة بموقف الحديث .

وأخيرا قدرته على فهم دلائل ما وراء اللغة Paralinguisties مثل سرعة المتكلم في كلامه ، فترات توقفه ، ارتفاع صوته وانخفاضه ، درجة التنغيم والنبر تعبيرات الوجه ، حركات يديه ، طبقة الصوت . . الخ غير ذلك من مصاحبات تجعل للكلام معنى خاص يتعدى حدود اللفظ .

وللاستماع درجات التمييز بينها . . أن هناك سمعا Hearing واستماعا Listening وانصاتا Auding .

الفرق بين السمع والاستماع والانصات :

يقصد بالسماع مجرد استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين دون اعارتها انتباها مقصودا . انه اذن عملية تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية . أما

الاستماع فهو مهارة أعقد من ذلك . انه أكثر من مجرد سماع ، انه عملية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات . أن الالتفات إلى هذه الأصوات ومحاولة اعطائها معنى أمر أعقد من مجرد السماع لها . أما عن الفرق بين الاستماع والانصات فهو فرق في الدرجة وليس في طبيعة الأداء . أن الانصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف محدد أو غرض يريد تحقيقه .

ويتضح الفرق بين العمليات الثلاث عندما نقرأ التوجيه القرآنى الكريم ﴿ **وإذا قرىء القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون** ﴾ أى أن علينا أن نستمع للقرآن الكريم استماعا يؤدى بنا إلى الانصات الذى هو أعلى درجات الانتباه . والذى يقودنا بعد ذلك إلى التدبر فيما نسمع والتأمل في معانيه .

السماع اذن وفق التوضيح السابق أمر لا يتعلمه الإنسان ، أن المهارة التى ينبغى أن تعلَّم هى الاستماع ، وذلك أن الانصات مهارة يستطيع الفرد اكتسابها باجادته مهارة الاستماع . أن الفرق بينهما كما قلنا هو فرق في الدرجة أكثر منه فرقا في طبيعة المهارة . ولا ينبغى أن يفهم من ذلك أن مهارة الانصات لا تعلم ، أن المعلم يستطيع أن يهىء للطالب من الخبرات ما يتطلب الانصات ويدربه على ذلك .

اهمال تدريس الاستماع :

بالرغم من الأهمية التى يحظى بها الاستماع في حياتنا والدور الذى يلعبه في النشاط التعليمى للأفراد ، إلا أنه لا يحظى بهذه الأهمية سواء على المستوى اللغوى البحت كتحليل مهارة الاستماع ودراسة العلاقة بينها وبين غيرها من المهارات ، أو على المستوى التربوى كتدريس مهارة الاستمتاع في العملية التعليمية إلى اعتقادات خاطئة وأساليب تربوية غير صحيحة . من هذه الاعتقادات الاعتقاد بأن مهارة الاستماع شأن غيرها من كثير من المهارات تنمو مع الطفل بشكل طبيعى كالمشى

أو الكلام . ومنها الاعتقاد بأن مهارة الاستماع تستقصى على البحث العلمى والقياس الكمى . ومنها الاعتقاد بأن الاستماع هو السماع ولا فرق كبير بينهما ، ومنها الاعتقاد بأن الإنسان يقضى معظم وقته متكلما أو قارئا أكثر منه سامعا ، وعلى النقيض من الاعتقاد السابق تجد البعض يهمل هذه المهارة لا لأنها أقل أوجه النشاط عند الإنسان بل لأنها أكثرها في حياته أنها نشاط مصاحب للأنشطة الأخرى ومهارة مشتركة مع غيرها من المهارات مما لا يستوجب في عرف هذا الفريق من الباحثين أن يخصص لمهارة الاستماع حصصا لتدريسها أو أوقاتا لتنميتها .

يضاف إلى الاعتقادات السابقة أمور أخرى منها : قلة البحث العلمى الذى أجرى في ميدان الاستماع ، ومنها عدم تدريب المعلمين على تدريسه ، ومنها عدم توفر أدوات موضوعية لقياسه ومن ثم تقويم مستوى الطلاب فيه .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - أذكر مواطن الاختلاف بين عملية السمع ومهارتى الاستماع والانصات .

٢ - الاستماع والقراءة مصدران للخبرات الإنسانية . ناقش ذلك .

٣ - إلى أى مدى توافق على وصف الاستماع بأنه مهارة سلبية ؟ .

٤ - لماذا يحتل الاستماع مكانة كبيرة في حياة الإنسان ؟ .

٥ - أى المهارات أولى بالتدريس : السمع أم الاستماع أم الانصات ؟ ولماذا ؟

٦ - اشرح لزملائك بعض الآثار التى تترتب على إهمال تدريس مهارات الاستماع .

٧ - للاستماع طبيعة خاصة تتميز بها عن المهارات الأخرى . ما المقومات التى تستند اليها هذه المهارة .

الوحدة رقم (٦٥)
الاستماع الجيد
تعليمه ، وصفاته

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يميِّز بين مستويات الاستماع .
٢ ـ أن يبدى اهتمامه بتعليم مهارات الاستماع الجيد في برامج تعليم العربية .
٣ ـ أن يتعرف على نتائج بعض الأبحاث التى تثبت إمكانية تدريس مهارات الاستماع .
٤ ـ أن يثق بقدرته على تنمية مهارات الاستماع الجيد .
٥ ـ أن يذكر عشر صفات للمستمع الجيد .
٦ ـ أن يشرح بلغته الخاصة أربعا من هذه الصفات مبينا أهمية تعليمها .
٧ ـ أن يستنتج صفات المستمع غير الجيد .

ثانياً : المحتوى

نتناول في هذه الوحدة ثلاث قضايا أساسية هى : ضرورة تعليم مهارات الاستماع الجيد ، وامكانات تعليمها ، وصفات المستمع الجيد .

ضرورة تعليم الاستماع :

إن الحاجة إلى تعليم مهارة الاستماع تنشأ من عدة اعتبارات منها خطأ الظن بأن هذه المهارة تنمو مع الطفل بشكل طبيعى بمجرد أن له أذنين إن القياس الذى يقوم هنا هو أن الطفل يحتاج إلى من يعلمه المشى بالرغم من أن له رجلين .

ومنها أيضا ما أثبته البحث العلمى في إحدى الدراسات من أن معظم الناس يستوعب ٣٠٪ فقط مما يسمعه ، كما أثبت أن معظمنا يتذكر أقل من ٢٥٪ مما يصل إلى أذنيه . كذلك ثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجديد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل ، ولكن أية مهارة نعلم ؟

هل يمكن تعليم الاستماع ؟

سؤال يثيرة الكثيرون ، يقصد البعض باثارته تعرف بعض البحوث أو التجارب التى ثبت فيها امكانية تعليم الاستماع ، ويقصد البعض الآخر باثارته استبعاد هذه المهارة من بين مهارات اللغة التى يخصص لها وقت للتعلم انطلاقا من أنها مهارة مصاحبة لهذه المهارات . ويهمنا هنا أن نذكر بعض الأبحاث والتجارب التى أثبتت نتائجها أن الاستماع يمكن تعليمه ومن ثم تعليمه (Pratt, 89, pp: 315 — 320) .

لدراسة إمكانية تعليم الاستماع قام برات ، بتجربة على أطفال الصف السادس الابتدائى بقصد التحقق تجريبيا من فعالية برنامج لتدريس الاستماع أعده خصيصا لذلك . ولقد قام في أول تجربته بتطبيق اختبار في الاستماع يقيس مهارات مرتبطة بالدقة في الاستماع ، منها الاحتفاظ في الذاكرة بالأفكار التى ترتبط بعضها ببعض ومنها القدرة على التقاط فكرة تفصيلية واحدة ، ومنها القدرة على تذكر سلسلة من هذه الأفكار ، ومنها القدرة على متابعة تعليمات شفوية وفهم المقصود منها وكذلك مهارات مرتبطة بالاستماع الناقد ، منها القدرة على

استخدام السياق لفهم ما يقال ، ومنها القدرة على تعرف العناصر التى تربط أطراف الحديث ، ومنها القدرة على إختيار الأفكار الرئيسية وتمييزها عن الأفكار الثانوية وإدراك العلاقة بينهما ، ومنها القدرة على استخلاص نتائج سليمة .

وبعد أن طبق الباحث هذا الاختبار قام بتدريس خمس حصص في الاستماع على مدى أسبوع واحد . وقد استهدف كل درس منها تنمية مهارة معينة من المهارات السابقة ، وفي نهاية هذا الأسبوع قام الباحث بتطبيق الاختبار السابق نفسه لتعرف مدى ما تحقق من أهداف لهذه الدروس . وقد انتهى إلى اكتساب مهارات الاستماع الجيد أمر ممكن يتم عن طريق التعليم . وقد بلغ معامل الارتباط بين تحصيل التلاميذ في دروس الاستماع وبين ذكائهم ٦٦٪ ، وبلغ معامل الارتباط بين تحصيل التلاميذ في دروس الاستماع وتحصيلهم في حصص القراءة العادية ٦٤٪ كما تبين أن التدريب على الاستماع كان أكثر جدوى وأشد فعالية في بعض مهارات الاستماع .

وفي دراسة أخرى أجرتها هولو على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بقصد قياس مدى فعالية برنامج لتدريس الاستماع ، وجدت أنه يمكن تنمية مهارات الاستماع عند هؤلاء التلاميذ ، وأن التلاميذ ، مع اختلاف مستويات ذكائهم قد استفادوا من البرنامج ، وأن مهارات الفهم في القراءة والتهجية والذكاء ، بل والنشاط اللغوى ككل ترتبط بمهارة الفهم فى الاستماع ، وإن العوامل الأخرى مثل الجنس (ذكر أو انثى) وعدد أفراد الأسرة لا ترتبط بمهارة الاستماع (Hallow, M,74, P: 159) .

وقد قام كانفيلد بدراسة عن الفرق بين تعلم الاستماع من خلال عمليات مقصودة ونشاط مستهدف وبين تعلم الاستماع من خلال المواقف الطبيعية في اليوم المدرسى (Canfield, 58, P: 150) وانتهى في

بحثه إلى أن التلاميذ يستفيدون حقا من البرامج وأوجه النشاط المختلفة التى تستهدف تعليم الاستماع كمهارة .

مجمل القول أن مهارة الاستماع يمكن تنميتها وصقلها عن طريق برامج تعليمية مقصودة ، شأنها في ذلك شأن أى مظهر من مظاهر النمو الإنسانى . لنا أن نسأل ما خصائص المستمع الجيد ؟ وما أهداف تدريس الاستماع ؟ ثم كيف يمكن تدريب الطالب حتى يكون مستمعا جيدا ؟

صفات المستمع الجيد :

من الصفات التى يتصف بها المستمع الجيد أنه يعرف كيف :

١ ـ يستمع إلى الآخرين فيحترمهم ويأخذ حديثهم مأخذ الاعتبار .

٢ ـ يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد . والتشابه بين الاستماع والقراءة في هذا الأمر كبير ، فنحن لا نقرأ ما بين أيدينا بأسلوب واحد أو مستوى ثابت .

٣ ـ يستطيع انتقاء ما ينبغى أن يستمع اليه .

٤ ـ يلتقط الأفكار الرئيسية فيما يستمع اليه .

٥ ـ يستطيع التمييز بين هذه الأفكار وبين الأفكار الثانوية .

٦ ـ يستطيع التمييز بين ما هو حقائق وما هو آراء فيما يستمع اليه .

٧ ـ يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكنه من إكماله فى حالة ما لو سكت المتحدث أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله .

٨ ـ يمارس تقاليد الاستماع وآدابه . أنه لا يكتفى بأن ينصت إلى متحدثه وانما يعرف كيف يقدر مشاعرهم ، كيف يجاملهم في الحديث يعرف متى يجب أن يعبر عن تأييده لهم أو رفضه لما يقولون .

٩ ـ يتقبل حديث المتحدث عن نفسه إلى غير ذلك من آداب .

١٠ ـ ينقد ما يسمعه ، فلا تخدعه مثلا عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة أو مشاعر وانفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله ، المهم في ذلك ألا تصرفه هذه المحاولات عن الغرض الرئيسى للحديث والهدف الذى يتوخاه المتكلم .

١١ ـ يقدر مشاعر أولئك الذين لديهم بعض أشكال العجز في الحديث ، عليهم ولا يظهر اشمئزازه منهم أو امتعاضه من طريقة حديثهم .

١٢ ـ يبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث ، فلا يطرح موضوعات جانبية الا بالشكل الذى يخدم الموضوع الرئيسى ، ولا يثير موضوعات خاصة به لا ترتبط بموضوع الحديث ، أنه باختصار يعطى المتحدث الفرصة الكاملة للتعبير عما لديه .

١٣ ـ يحتفظ بما يسمعه حيا في ذهنه ، يعرف ما هو جديد في الحديث وما هو معاد وما هو متناقض مع بعضه بعضا .

١٤ ـ يعمل عقله أسرع من لسان المتحدث ، يفكر فيما يقال ويسأل أسئلة تدل على يقظته ومتابعته للحديث .

١٥ ـ يكيف نفسه للطريقة التى يتحدث بها المتحدث وسرعته في ذلك ، يلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ، يتمهل مع المبطئين فيه .

١٦ ـ يستطيع الربط بين ما يسمعه الآن وبين ما لديه من خبرة سابقة بموضوع الحديث ويقيم كليهما تقييما سليما .

١٧ ـ يدير وجهه إلى المتحدث وليس ذلك الذى يديره عنه . انه هو الذى ينظر إلى المتحدث ويظهر له انصاته اليه واهتمامه بما يقوله .

ثالثاً : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يظن بعض الناس أن مهارة الاستماع تنمو مع الطفل بشكل مباشر . . ومن ثم لا داعى للتدريب عليها . . ما رأيك في هذا الظن ؟

٢ ـ اذكر بعض نتائج البحث التى تؤيد بها رأيك في تعليم مهارات الاستماع .

٣ ـ صف التجربة التى أثبت بها برات Pratt إمكانية تعليم مهارات الاستماع .

٤ ـ ناقش بلغتك الخاصة خمسا من صفات المستمع الجيد .

٥ ـ في ضوء معرفتك لصفات المستمع الجيد ، اذكر السلبيات التى تراها من زملائك حين تتحدث اليهم .

٦ ـ من بين صفات المستمع الجيد معرفة تقاليد الاستماع وآدابه . اذكر بعض هذه التقاليد السائدة في بلدك .

الوحدة رقم (٦٦)
درس الاستماع
خطواته ومقترحات لــه

أولاً : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يذكر بعض أساليب تهيئة الطلاب لدرس الاستماع .

٢ ـ أن يناقش المبررات وراء الخطوات المقترحة لتحقيق هدفين مما جاء في هذه الوحدة .

٣ ـ أن يستنتج المهارات اللازمة لادراك العناصر الرئيسية في الاتصال الشفوى الفعال .

٤ ـ أن يفكر في مقترحات جديدة لتدريب الطلاب على مهارات أخرى للاستماع الجيد .

٥ ـ أن يترجم بعض مهارات المستمع الجيد إلى أهداف سلوكية مبينا كيف يحققها .

٦ ـ أن ينقد بعض المقترحات الواردة في هذه الوحدة في ضوء ظروفه الخاصة .

ثانياً : المحتــوى

خطوات درس الاستماع :

ينبغى أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة ، وفيمايلى تصور لهذه الخطوات :

(أ) تهيئة الطلاب لدرس الاستماع . وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع ، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التى سوف يلقيها عليهم أو التعليمات التى سوف يصدرها ، وأن يحدد لهم الهدف الذى يقصده أى يوضح لهم مهارة الاستماع التى يريد تنميتها عندهم مثل التقاط الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية ، متابعة سلسلة من الأحداث . . الخ .

(ب) تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد ، كأن يبطىء في القراءة أن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة ، أو أن يسرع فيها أن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعى الحديث . وهكذا .

(جـ) أن يوفر للطلاب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها ، وإذا كان النص حوارا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم على السبورة أمامهم حتى يمكنهم الرجوع اليها كلما عنت الحاجة إلى ذلك ، وإذا كان النص يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الالمام بها وجب شرح ذلك لهم وهكذا ، المهم أن يذلل المعلم أمام الطلاب مشكلات النص بالطريقة التى تمكنهم بعد ذلك من تناوله .

(د) مناقشة الطلاب في المادة التى قرئت عليهم أو التعليمات التى أصدرها ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود .

(هـ) تكليف بعض الطلاب بتخليص ما قيل وتقديم تقرير شفوى لزملائهم .

(و) تقوم أداء الطلاب عن طريق القاء أسئلة أكثر عمقا وأقرب

إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه .

مقترحات لتدريس الاستماع :

فيما يلي مجموعة من الاقتراحات التى تساعد في تنمية مهارات الاستماع عند الدارسين . وتتوقف الطريقة التى تنفذ بها هذه المقترحات على عدة أمور . منها :

- المستوى اللغوى للدراسين . فبعضها يصلح للطلاب في المستوى الابتدائى وبعضها يمكن أن يدرس في المستوى المتوسط وبعضها الثالث ينبغى أن يؤجل للمستوى المتقدم . والمعلم هو الأقدر في هذه الناحية على تحديد المستوى المناسب لكل اقتراح .
- الأهداف السلوكية المحددة . فلكل حصة من حصص الاستماع هدف وينبغى أن يختار المعلم من الاقتراحات الآتية ما يناسب كل هدف .
- الظروف التى يمر بها البرنامج والامكانات المتوفرة لديه . فبرنامج لديه مختبر للغة ووسائل تعليمية مختلفة وامكانات للنشاط التربوى يختلف في ممارسة هذه الاقتراحات عن برنامج يفتقد هذه الامكانات .

وفيما يلى ستة أهداف من أهداف تدريس الاستماع وعرض للمناشط التى يمكن أن تحققها .

(أ) **الهدف الأول** : أن يدرك الطالب العناصر الرئيسية في الاتصال الشفوى الفعال يمكن أن يتحقق ذلك الهدف من خلال المناشط التالية :

- جعل الطلاب يستمعون إلى تسجيل معين لحوار بين عدة أشخاص .
- يكتب المعلم أسماء أشخاص الحوار على السبورة .
- تطلب منهم ذكر أكبر قدر من الحقائق التى استمعوا اليها .

- يطلب منهم محاولة ذكر هذه الحقائق بالترتيب الذى وردت فيه .
- يسألهم عن المشاعر التى تثيرها هذه الأحاديث في نفوسهم ليتعرف إلى أى حد انفعلوا بها وعاشوا معها .
- يوضح لهم العلاقة بين انفعال المتحدث وطريقة تعبيره (مثل ارتفاع الصوت وانخفاضه) .
- يعيد المدرس إسماع الطلاب الحوار مسجلا لكى يتحققوا مما قالوه ويتعرفوا مدى فهمهم له .
- بعد إعادة التسجيل يطلب المدرس منهم تركيز انتباههم على اختيار المفردات في الحديث أو تمثيل الأحداث والتعبير عنها .
- يناقش المعلم معهم الوسائل التى ستخدمها المتحدثون لاشراك المستمع معهم .
- قد يقتضى الأمر إعادة اسماع الطلاب التسجيل للنظر في أمر آخر مثل تأثير طول الجملة ، أو التراكيب أو صور التأكيد فى الكلام أو ذمة الحديث أو حالات التوقف في الكلام أو مواصلته .
- المهم أنه في كل مرة يعيد المعلم اسماع الطلاب التسجيل يجب أن يحدد لهم مسبقا هدف الاعادة والمهارة التى يريد تنميتها .

(ب) **الهدف الثانى** : أن تنمو لدى الطلاب القدرة على تخيل المواقف التى يدور حولها الحديث . يمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- جعل الطلاب يستمعون إلى فصل قصير من تمثيلية حول موقف معين .
- يقوم المعلم بشرح ما يرى أنه من اللازم فهمه قبل المناقشة .
- يقسم المعلم الفصل إلى عدة أقسام بحسب عدد شخصيات التمثيلية .

- يطلب من كل قسم أن يركز الانتباه على ما تقوله الشخصية التى يستمع إليها .
- يناقش مع كل قسم ما تصوره من مواقف تمر بها الشخصيات .
- يناقش مع الطلاب أسباب اختلاف كل قسم في تصوره لهذه الشخصيات .
- يوضح لهم أسباب عدم صحة تصور بعض الطلاب لهذه الشخصيات .
- يعيد المعلم إسماع الطلاب التسجيل ويطلب من كل طالب أن يصحح تصوره .

(جـ) **الهدف الثالث** : أن يفهم الطلاب معنى عدد من المفردات وكيفية استخدامها في جمل ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :
- أن يقدم المعلم لموضوع الدرس .
- أن يكتب على السبورة الكلمات الصعبة في النص الذى سيستمعون اليه .
- يستمع الطلاب إلى النص مقروءا عليهم .
- يطلب منهم ذكر معانى الكلمات الصعبة من السياق .
- يطلب منهم وهم يستمعون إلى النص أن يكتبوا أى كلمة صعبة .
- يستخدم الطلاب أى قاموس (مختار الصحاح أو المعجم الوسيط) لتعرف المعانى الأخرى للكلمة .
- يقرأ المعلم النص مرة ثانية أو يذيعه عليهم من مسجل .
- يطلب منهم اختيار أقرب معانى الكلمات إلى السياق .
- بعد أسبوع يناقش المعلم الطلاب في معانى الكلمات التى درسوها .

(د) **الهدف الرابع** : أن يلتقط الطالب العناصر الرئيسية في الحديث ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- يقرأ المعلم على الطلاب خبرا من الأخبار الصحفية .
- يطلب من الطلاب أن تكتب عنوانا رئيسيا لهذا الخبر .
- يقرأ عليهم بعد ذلك خبرا طويلا يشتمل على عدة عناصر .
- يطلب منهم كتابة عناوين معبرة عن هذه العناصر .

(هـ) **الهدف الخامس** : أن يتمكن الطالب من متابعة الحديث وربط عناصره بعضها ببعض ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- يقرأ المعلم على الطلاب نصا يتكون من فقرات يؤدى كل منها إلى الآخر .
- يناقشهم في أفكار النص .
- يطلب منهم اقتراح عناوين جانبية لكل فقرة .
- يناقشهم في الصلة بين مقدمة النص وخاتمته .

(و) **الهدف السادس** : أن يتمكن الطلاب من تذكر ما يقال . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- يدعو المعلم بعض العاملين في المعهد (سكرتير المعهد ، ورئيس الشئون المالية والإدارية ، شئون الطلاب ، وكيل المعهد . . . الخ) . إذا كانوا من الناطقين بالعربية أو ممن يجيدونها .
- يحضر أحد هؤلاء العاملين حصة مع الطلاب ، يشرح لهم فيها أعماله ومسئولياته وأنواع المستندات التى يتعامل معها .
- يناقش الطلاب هؤلاء العاملين .
- بعد أسبوع يناقش المعلم الطلاب فيما قاله هؤلاء العاملين .

والخلاصة أن ما سبق عرضه من مقترحات لتدريس الاستماع مجرد أمثلة توضح للمعلم كيف يسير في درس الاستماع ، وهذه المقترحات يمكن أن تتبع أيضا مع شيء من التعديل في حصص الاستماع لتحقيق الأهداف التالية : أن يدرك الطالب أهمية نغمة الحديث في نقل المعنى ، والعلاقة بين السياقات المختلفة ، وأن يتنبأ بما سوف ينتهى اليه الحديث ، وأن يصدر أحكاما دقيقة على ما يسمعه ، وأن يتابع حديثا في التليفزيون أو الراديو . وأن يدرك أشكال التغيير التى سيحدثها المتكلم في حديثه ، وأن يقارن بين رأيين متعارضين .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ أذكر بعض الأساليب التى يمكن بواسطتها تهيئة الطلاب لدرس الاستماع .

٢ ـ بين من خلال قراءتك لخطوات درس الاستماع المقترحة كيف تتكامل العلاقة بين المهارات اللغوية المختلفة .

٣ ـ اعد قراءة صفات المستمع الجيد في الوحدة السابقة ثم صغ بعضها في شكل هدف سلوكى مبينا كيف تحققه .

٤ ـ ما العوامل التى يتوقف عليها تنفيذ المقترحات الواردة في هذه الوحدة ؟

٥ ـ استمع عند عودتك إلى نشرة أخبار من إحدى الاذاعات العربية ، ثم اكتب المهارات اللازمة للمستمع حتى يفهم ما جاء بها من أنباء .

٦ ـ صمم ثلاثة تدريبات مبسطة تنمى من خلالها ثلاث مهارات من مهارات الاستماع التى وردت في آخر هذه الوحدة .

الوحدة رقم (٦٧)
توجيهات عامة لدرس الاستماع

أولاً : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يلخص التوجيهات العامة الواردة في هذه الوحدة .

٢ ـ أن يستخلص من التوجيهات العامة بعض مبادىء اعداد مواد الاستماع .

٣ ـ أن يعيد تنظيم هذه التوجيهات وتصنيفها حسب محاور جديدة (ما يخص المعلم / ما يخص الدارسين . . . الخ) .

٤ ـ أن يدرك أهمية مراعاة ظروف الدارسين عند تدريس مهارات الاستماع .

٥ ـ أن تقدر المشكلات التي يواجهها الطالب الذى تعود القراءة بالعربية عند اتصاله شفويا بأحد الناطقين بها .

٦ ـ أن يحدد دور المعلم في كل نوع من نوعى الاستماع : المكثفً ، والموسًع .

ثانياً : المحتــوى

فيما يلى مجموعة من التوجيهات التى يمكن للمعلم أن يسترشد بها في تدريس الاستماع .

١ ـ القــدوة : ينبغى أن يكون المعلم نفسه قدوة للطلاب في حسن الاستماع . فلا يقاطع طالبا يتحدث ولا يسخر من طريقة

حديثه . إلى غير ذلك من صفات تحدثنا عنها تحت عنوان صفات المستمع الجيد .

٢ ـ **التخطيط للدرس** : ينبغى أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطا جيدا أن مهارة الاستماع لا تقل عن غيرها من مهارات اللغة التى تتطلب الاعداد المسبق والتخطيط أن عشوائية العمل في تدريس هذه المهارة من شأنها الا تحقق الأهداف المنشودة .

٣ ـ **التهيئة للدرس** : ينبغى أن يهيىء المعلم للطلاب امكانات الاستماع الجيد كأن يعزل مصادر التشتت ، أو يجلسهم في مكان مغلق ، أو يستخدم الآلات والأجهزة المختلفة في تعليم الاستماع كالمذياع والتليفزيون والمسجل .

٤ ـ **تعدد خطوط الاتصال** : ينبغى الا يقتصر الاستماع على خط من خطوط الاتصال مثل أن يكون بين المتعلم والطلاب فقط ، وانما يجب أن يتعدى هذا إلى طالب وآخر .

٥ ـ **تحديد المهارات** : ينبغى عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بوضوح نوع المستمع الذى يريد توصيل الطلاب اليه . أى أن يحدد بدقة نوع المهارات الرئيسية والثانوية التى يريد إكسابها لهم .

٦ ـ **مراعاة ظروف الدارسين** : ينبغى أن يدرك المعلم الفرق بين تعليم الاستماع للغة العربية لنوعين من الدارسين . نوع لم يتصل بالعربية من قبل . ونوع اتصل بها عن طريق القراءة ولم تتح له فرصة الاتصال المباشر بمتحدثى العربية . بالنسبة للنوع الأول من الجمهور فكل شيء جديد . وهذا يستلزم نوعا من المادة التعليمية التى تختلف عن تلك التى يتم إعدادها للجمهور الثانى . المشكلة بالنسبة للنوع الثانى من الجمهور تكمن في استقباله موقف جديد لم يعهده فبالرغم من قدرته على فك الرموز المكتوبة Graphic form الا أنه لم يقف من قبل في موقف مستمع ترد إلى أذنيه أصوات غير مألوفة وطريقة في نطق الكلمات

والجمل والتعبيرات لم يعهدها من قبل فضلا عن مشكلة الاستماع نفسه من حيث انه موقف لحظى يتطلب استجابة فورية لم يكن الفرد معدا لها . فقد كان من قبل يقرأ اللغة على مهل ويبحث في القاموس عن معنى ما استغلق عليه اما الآن فهو أمام موقف يستلزم إرهاف الأذن وسرعة الفهم ودقة الاستجابة .

مثل هذا الجمهور يلزمه التدرب على الاستماع الكثير لمواد كان قد قرأها مع تعريفه بقواعد الهجاء التى بواسطتها تستطيع إدراك الصلة بين الصوت وشكله أو التطابق بين الصوت والرمز Sound, Symbol, Correspondence حتى يتدرب على طريقة نطق كلمة كان قد قرأها وكتابة كلمة يسمعها .

٧ ـ **وضوح النطق** : ينبغى للمعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التى يسمعها الدارسون أن كانت مسجلة على شريط ، أو أن يكون نفسه دقيقا عند نطق الأصوات حتى تصل إلى أذن الطلاب مفهومة ، صحيحة فلا تحدث له مشكلات عند اتصاله بالعالم الخارجى حيث تسمع إلى هذه الأصوات في موقف طبيعى .

٨ ـ **تنمية القدرة على الانتباه** : يمكن تنميتها عند الدارسين عن طريق تكليفهم بالانصات إلى نص يملى عليهم ويستخرجون منه اجابات عن أسئلة محددة سلفا وما عليهم الا أن يكتبوا اجابة السؤال من بين المادة التى يسمعونها .

٩ ـ **تعدد مرات الاستماع** : لا ينبغى للمعلم أن يكون مقيدا بعدد مرات الاستماع وصارما في عدم تكراره . إن للطلاب الحق في إعادة القاء النص أو الجملة حتى يتثبتوا من معانيها . ولهم أيضا أن يكرر المعلم قراءة النص في حالة تعدد الأسئلة المراد الاجابة عليها . إن الطالب عادة ما يوجه الانتباه للحصول على إجابة عن سؤال معين . فاذا ما تغير السؤال وجه انتباهه لشىء آخر يستخلص منه الاجابة .

١٠ ـ نفسية الدارسين : يستمع الدارسون باهتمام أكثر كلما كانوا في ظروف نفسية طيبة . من هنا ينبغى أن يخلو جو الحصة من التهديد بعدم تكرار نطق الكلمات أو التخويف من ضعف الدرجة . وعلى المعلم أن يتجاوب مع رغبات الدارسين إلى الحد الذى ييسر العملية التعليمية ويجعلها خبرة طيبة ويحيل عملية الاستماع إلى استمتاع حقيقى .

١١ ـ فترات التوقف : الفرق بين مادة لغوية تلقى في حصة الاستماع وبينها وهى تلقى في موقف طبيعى كبير . الا أن ما نلفت الانتباه اليه هنا هو أن المادة اللغوية في مواقف الحياة الطبيعية تتخللها فترات توقف يلتفظ فيها المتكلم أنفاسه ويستجمع فكره . بينما تحرم المادة اللغوية في حصة الاستماع من فترات التوقف هذه . ومن شأن هذه الفترات مساعدة المستمع على أن يستجمع في ذهنه ما يسمعه وربطه بعضه ببعض . ولا شك أن حرمان مادة الاستماع في الفصل من هذه الفترات يجعل الدارس طول الحصة مشدود الانتباه مركز التفكير بل لا يقدر على المتابعة الجيدة . لذا نوصى عند القاء حديث أو قراءة نص في حصة الاستماع أن يتخلل هذا كله فترات توقف شبيهة بتلك التى تحدث في مواقف الحياة الطبيعية .

١٢ ـ أخطاء الدارسين : ليس من المتوقع أن يحسن الدارسون الاجابة عن الأسئلة كاملة بمجرد القاء النص أو الجملة عليهم . من هنا قد يطلب بعضهم تكرار القراءة أو استيضاح كلمة أو غيرها . والمعلم في هذه الحالة يستطيع تزويد الدارسين باشارات تلميحية تيسر لهم الاجابة الصحيحة . يقدم لهم من الدلائل أو القرائن ما يهيىء لهم صحة الاستجابة فإذا ما عجزوا أيضا عنها كرر المعلم قراءة الجمل المقصودة . ويفضل هنا ألا يكرر المعلم سؤال الطلاب إذا ما عجزوا عن الاجابة الصحيحة إذ قد يؤدى بهم هذا الالحاح إلى تخمين الاجابات .

١٣ ـ **توقعات المعلمين** : لكثير من المعلمين توقعات بمستويات من الأداء تفوق واقع الطلاب أحيانا وتقل عنه أحيانا أخرى . ولقد يتصور بعض المعلمين أن الطالب ينبغى أن يفهم السؤال بمجرد القائه ، ويستنتج الاجابة بمجرد سماعه للنص وهذا توقع غير صحيح وخطورة مثل هذا التوقع تكمن في أنها قد تصيب المعلم بالضجر والطالب بالاحباط عند ما يقل مستوى الأداء الفعلى له عما يتوقعه المعلم ويبدو أن المعلم يتوقع من الناطقين بلغات أخرى مثل ما يتوقعه من الناطقين بالعربية . وهناك فرق كبير . لذا نوصى بأن يجرب المعلم هذه المادة مع طلاب عرب قبل تجريبها على طلاب غير عرب . ويقدر على الطبيعة مستوى أداء الطلاب . وفي ضوء المستوى يقيم أداء الآخرين . مع بعض التسامح أيضا .

١٤ ـ **الايقاع الطبيعى** : عند القاء جمل أو إدارة حوار أو قراءة نص في حصة الاستماع ينبغى أن يتم هذا بايقاع طبيعى يتفق مع ما يجرى في الحياة . حتى لا يتعود الدارس على ايقاع مصطنع يجعله مثار السخرية من الآخرين عندما يتصل بهم بعد ذلك .

١٥ ـ **تعريف الطلاب بموقف الحديث** : من أهم المشكلات التى يواجهها الناطقون بلغات أخرى عند تعلمهم العربية في بلادهم (أى التى لا تنطق العربية) تعرضهم لمواقف يستمعون فيها إلى متحدث عربى يستخدم من أساليب التعبير ما لا عهد لهم به في الصفحة المطبوعة . العربى كما نعلم يتكلم بسرعة أحيانا فيختلس بعض الأصوات Sound reduction ويختصر بعض الكلمات مكتفيا بجزء منها ، وقد يلقى القول بنغمة Intonation أو نبر Stress لم يصادفه الطالب من قبل . اذ كان محصورا ، في استخدامه للعربية ، بين صفحات الكتب .

من هنا نوصى بضرورة تدريب هؤلاء الطلاب ، خاصة إذا كانوا

في بلادهم على الاستماع إلى أحاديث عربية ذات ايقاع مختلف ، منها ما فيه اسراع ومنها ما فيه بطء ومنها ما فيه وضوح وفصاحة ومنها ما فيه اختلاس للحركات والأصوات وعلى المعلم في كل هذا أن يربط الحديث بالموقف الذى دار فيه . حتى يستطيع .

١٦ ـ **التمييز بين نوعى الاستماع** : ينبغى أن يتضح في ذهن المعلم الفرق بين نوعين من الاستماع هما :

(أ) الاستماع المكثف Intensive listening ويكون لخدمة هدفين : أما للاستماع المقصود لبعض عناصر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية وقد يكون من أجل تنمية القدرة على الفهم بشكل عام . وهذا النوع يجب أن يتم تحت اشراف المعلم .

(ب) الاستماع الموسع extensive listening ويستهدف إعادة الاستماع إلى المواد التى سبق عرضها على الدارسين re-presentation وذلك في بيئة جديدة أو موقف جديد أو شكل جديد . كما يستهدف الاستماع إلى المفردات والتراكيب التى ما زال الطالب عاجزا عن أن يألفها أو لم يألفها بعد .

وليس من اللازم أن يكون الاستماع الموسع تحت مباشرة المعلم . فقد يذهب الدارس إلى المعمل ويستمع بنفسه إلى شرائط مسجلة تشرح له بالكامل ما هو مطلوب .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لكل من الاستماع المكثف والموسع هدف وطريقة . ناقش .

٢ ـ ما الفرق بين مواد الاستماع التى يعدها المعلم وبين مواد الاستماع الأصلية أى المأخوذة من مصادر عربية موثوق بها ؟

٣ - يوصى الخبراء بضرورة أن تقدم تدريبات الاستماع في سياق ذى معنى . علل لذلك .

٤ - وضح إلى أى مدى يختلف درس الاستماع باختلاف ظروف الدارسين .

٥ - كيف يمكن للمعلم أن يعالج أخطاء الدارسين في المستوى الابتدائى في درس الاستماع ؟

٦ - في ضوء فهمك للاتجاهات السابقة . استخلص خمس صفات ينبغى أن تتوفر في مواد الاستماع .

الوحدة رقم (٦٨)
تدريبات الاستماع
أنواعها ومواردها

أولاً : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يتعرف على المفاهيم والمصطلحات الخاصة بأنواع تدريبات الاستماع .
٢ ـ أن يدرك أهمية النظرة التكاملية للمهارات اللغوية .
٣ ـ أن يوظِّف بعض نتائج الدراسات النفسية في إعداد تدريبات مناسبة للاستماع .
٤ ـ أن يضم مجموعة من التدريبات التى ينمى من خلالها مهارات الاستماع .
٥ ـ أن يقدِّر بشكل واقعى ما يمكن ين يصل اليه الدارسون من مستوى في مهارات الاستماع .

ثانياً : المحتــوى

تعريفها :

يقصد بتدريبات الاستماع ذلك النوع من التدريبات اللغوية الذى يجعل محور اهتمامه تنمية مهارة من مهارات الاستماع دون التعرض للنص مكتوبا . وفي مثل هذه التدريبات تعتبر الاستعانة بمهارات أخرى أمرا مساعدا وليس أساسيا . كأن تُعرض على الطالب صفحة عليها

مجموعة من البدائل يختار منها ما يناسب السؤال الذى سمع .

ولهذه التدريبات أهمية كبيرة خاصة في برامج تعليم العربية في البلدان غير العربية . اذ لا يتعرض طلابها عادة إلى مواقف يتصلون فيها شفهيا من الناطقين بالعربية .

أنواعهـــا :

تتعدد أنواع تدريبات الاستماع . وليست العبرة بأن يقف المعلم على هذه الأنواع فقط وانما يجب أن يلم بالطريقة التى يستخدم بها كل نوع منها . وفيما يلى مجموعة من التوجيهات التى تعرض بعض أنواع التدريبات مبينة كيفية استخدامها .

١ ـ **التكامل بين المهارات** : ينبغى الا يعزل المعلم تدريبات الاستماع عن غيرها من تدريبات خاصة بالمهارات اللغوية الأخرى وكأن اللغة مقسمة إلى مهارات يجيدها الفرد واحدة بعد أخرى . . إن من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقية أوجه النشاط اللغوى في الفصل ، فلا ينطق الطالب الا ما استمع اليه ولا يقرأ الا ما نطق ولا يكتب الا ما قرأه . . المهم هنا أن يكون محتوى مادة الاستماع منسجما مع المحتوى اللغوى في مهارات أخرى .

٢ ـ **الاستماع والقراءة** : ترتبط بالنقطة السابقة ضرورة الوعى بدور القراءة في تعليم مهارات الاستماع . إن كثيرا من التدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء . كأن يقرأ الطالب في صفحة أمامه اجابات ثلاث عن سؤال سمعه وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السؤال . وغير ذلك من تدريبات . والمشكلة التى يطرحها المعلمون عادة هى كيف نوفر مواد قراءة مبسطة لطلاب المستوى الابتدائى يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع والأمر في رأينا بسيط اذ يمكن الاعتماد على الصور والرسوم والخرائط وغيرها من وسائل تعليمية مختلفة وما على المعلم الا أن يعرض صورة أمام الطلاب

ثم يلقى على آذانهم سؤالا بشأنها وعليهم أن يجيبوا عليها اما بالاشارة أو بالكلام .

٣ ـ **الاملاء والاستماع** : يمكن للاملاء Dictation أن تلعب دورا في تنمية الاستماع للغة . . فالطالب يستمع إلى مجموعة من المفردات والتراكيب التى يربطها خيط معين والتى ينتظمها سياق يجعل لكل وحدة فيها معنى . وهو في أثناء استماعه يحاول تذكر أشكال الحروف التى تنطق ثم يترجمها إلى رمز مكتوب . ويوصى بعض الخبراء بأن يكرر الطالب بينه وبين نفسه ما يسمعه من كلمات وجمل قبل كتابتها ، فهذا من شأنه تثبيت العلاقة بين صوت الكلمة مسموعة من الآخرين ونطقها من الفرد نفسه ثم كتابتها .

٤ ـ **تدريبات الاستبدال** : من التدريبات التى تثبت مهارة الاستماع مصحوبة بفهم ما يقال ، تدريبات الاستبدال Substitution drills والتى يسمع الطالب فيها جملة ثم كلمة بديلة ليدخلها في مكانها فيغير بذلك معنى الجملة . والهدف هنا أن يدرك الطالب أن اختلاف التراكيب يؤدى إلى اختلاف المعنى كما يتدرب على تركيب الجملة وليس فقط على استقبالها جاهزة من غيره .

هذا النوع من التدريبات هو ما تسميه ريفرز التدريب ذو الأربع خطوات أو مراحل Four-phase drill تقصد بذلك أنه يمر بأربع مراحل ، وفيما يلى نموذج له :

(أ) الجملة النموذج : هل تشاهد والدى ؟ انه هناك .
الكلمة البديلة : أخ .

(ب) استجابة الطالب : هل تشاهد أخى ؟ انه هناك .

(جـ) تثبيت الاستجابة الصحيحة : هل تشاهد أخى ؟ انه هناك .

(د) تكرار الاستجابة الصحيحة من الطلاب (اذا احتيج اليها) :
هل تشاهد أخى ؟ انه هناك .

(كلمات بديلة أخرى : العم ، الابن ، سامى ، على . . الخ) .

وتطلق ريفرز على هذا التدريب أيضا عبارة التدريب ذو الثلاث خطوات three-phase drill وهذا المصطلح يأخذ التدريب عندما لا يحتاج المعلم للخطوة الرابعة « د » .

٥ ـ **الوحدات المنفصلة والتكاملية** : هناك فرق بين نوعين من الأسئلة : نوع يمكن أن نسميه الوحدات المنفصلة discrete Point ونوع آخر يمكن أن نسميه بالتكاملية integrative ومن أشكال الوحدات المنفصلة الاختيار من بين عدد من الاجابات المكتوبة أمامه اجابة تناسبه . ومثل هذا النوع من الأسئلة يستعان به في التدريبات التى تنمى أو تقيس عددا من المهارات في وقت واحد مثل اختبار التتمة cloze test وذلك بأن يلقى على الدارسين نص حذفت منه كلمات معينة بنظام ثابت (كل خامس أو كل سادس كلمة مثلا . .) وعلى الطالب أن يخمن الكلمة المحذوفة ويكتبها أمامه . وقد عالجنا هذا النوع من الاختبارات بالتفصيل في وحدة (اختبار التتمة) .

ويصلح النوع الأول من التدريبات ، الوحدات المنفصلة للدارسين في المستويات الثلاث خاصة الابتدائى منها . بينما يصلح النوع الثانى للمستوى المتوسط والمتقدم اذ تستلزم الاجابة عليه شدة الانتباه للسياق العام للنص حتى يكمل الطالب فراغاته .

٦ ـ **الاستماع والذاكرة** : يقرر علماء النفس أن هناك نوعين من الذاكرة . ذاكرة قصيرة المدى Short Term memory (STM) وأخرى طويلة المدى Long term memory (LTM) وتقرر بعض التجارب أن الفرد الكبير العادى ، أى ذوى القدرة المتوسطة يستطيع استرجاع نسبة ضئيلة مما يسمعه من المذياع (حوالى ٢٠٪ مما يسمعونه اذا لم نخبرهم بامتحانهم فيها ، وحوالى ٢٨٪ مما يسمعونه لو كانوا سيمتحنون فيه) .

كما تشير دراسات أخرى إلى أن طلاب الجامعة يفهمون فقط نصف المعلومات المقدمة في المحاضرات (Riners, W 2 M. Temperley, 91, P: 86) . ما معنى هذا بالنسبة لتدريبات الاستماع ؟ ينبغى أن تؤخذ نتائج هذه الأبحاث في الاعتبار عند تقديم تدريبات للطلاب . فلا يزيد القدر الذى يعطى لهم عن الحد الذى يمكنهم استيعابه . كما لا تزيد توقعات المعلمين عن هذا الحد فلا يحدث كما قلنا من قبل . إحباط للطالب أو ضجر للمعلم .

أما بالنسبة للذاكرة طويلة المدى فمن الممكن تنميتها خاصة عند طلاب المستوى المتوسط Intermediate level وذلك بالقاء أسئلة حول نص يقوم المعلم بقراءته بعد ذلك وعلى الطلاب الاجابة عن هذه الأسئلة من النص الذى سمعوه . أو أن يحدث العكس . كأن يقرأ المعلم النص أولا والطلاب يستمعون ثم بعد فترة قصيرة يلقى عليهم أسئلة يستخرجون إجاباتها من النص الذي قرىء . والمعلم بمثل هذه التدريبات لا ينمى القدرة على الانتباه فقط وانما ينمى أيضا القدرة على الاحتفاظ بالمادة اللغوية retention . فترة أطول ، والتأكد من متابعة الدارسين لما يسمعون .

ونعود ونكرر أن لا يتوقع من الدارسين القـدرة على الاسترجاع الكامل لما سمعوه أو الاستيعاب التام لما ألقى عليهم . وهنا يعتبر المستوى الذى يقبله المعلم من اجابات الدارسين نسبياً relative يتوقف على عدة عوامل لا يحددها ويقدرها الا المعلم نفسه .

وعلى الدارس أن يدرك معنى ما سمع ، بل وأن يتنبأ بمستوى اللغة من خلال الموقف الذى يراه . فإذا كان موقفا رسميا formal توقع للغة أن تكون فصيحة كاملة غير منقوصة . وإذا كان موقفا غير رسمي informal كالذي يدور بين صديقين توقع للغة أن تكون سريعة أو مختصرة . ويزيد المشكلة حدة تعدد اللهجات التى قد يصادفها الدارس عند زيارته بلد عربى .

المهم في الأمر أن يشرح المعلم بوضوح خصائص الموقف الذى يدور فيه الحوار أو الذى تستخدم فيه اللغة بشكل عام حتى يكون الدارس على بينة من الأمر فلا يسىء فهم اللغة ولا يسىء بعد ذلك استخدامها .

٧ ـ **الأطفال وتدريبات الاستماع** : بدأت اللغة العربية تدرس في المدارس الابتدائية في بعض البلدان الإسلامية . بل وتدرَّس أيضا في بعض المدارس بامريكا تلبية لحاجات المهاجرين العرب هناك . وينبغى عند اعداد تدريبات الاستماع للأطفال في مثل هذه المدارس أن نراعى ميولهم واهتماماتهم . وكما تدلنا دراسات أدب الأطفال تعتبر القصة وحكايتها Story-telling من أكثر الأنشطة اللغوية المحببة اليهم . والمعلم يستطيع بلا شك استثمار هذه الحقيقة . فيكثر من قص القصص وحكاية الأحداث للأطفال جاعلا منها فرصة للتدريب على الاستماع الجيد ومنميا من خلالها قدرتهم على الاستمتاع بما يسمعون .

٨ ـ **المصطلحـــات** : ينبغى عند اختيار المادة اللغوية لتدريبات الاستماع التأكد من خلوها من المصطلحات والمفاهيم الخاصة الشائعة في ميدان بعيد عن اهتمامات الدارسين . لذا ينبغى البعد عن الموضوعات العلمية . على الأقل بالنسبة لطلاب المستوى الابتدائى والتدرج في اسماعهم اياها كلما ارتفع مستواهم اللغوى .

موادهـــا :

قلنا سابقا أن هناك فرقا بين نوعين من المواد اللغوية : نوع يعده المعلم ونوع يستخلص من مواقف الحياة الطبيعية . النوع الأول من المواد اللغوية وهو ما يسمى بعربية الفصل Teacherese أو classroom Arabic وهو في كثير من الأحيان أقل دقة وجودة من النوع الثانى الذى يمكن أن نسميه بعربية الحياة Living Arabic . وفي تدريبات الاستماع

ينبغى الاعتماد إلى حد كبير على النوع الثانى والتقليل ما أمكن من صاحبه .

والمشكلة لا تظهر في برامج تعليم العربية في بيئتها in its environment اذ يمكن بسهولة جدا الحصول على مواد لغوية حية . ويكفى أن يكلف الطلاب بتدريبات يستقون اجاباتها من مواقف الحياة خارج الفصل (في الحافلة ، في المطعم ، في السوق . . . الخ) .

أما في برامج تعليم العربية في غير بيئتها فالحصول على المواد اللغوية الحية الموثوق بها مشكلة . وفيما يلى بعض المقترحات التى قد تسهم في حلها .

١ ـ انتهاز فرصة زيارة بعض الأساتذة العرب لهذه البلاد وتسجيل أحاديث مطولة معهم أو تكليفهم بقراءة نصوص معينة أو إلقاء محاضرات وتسجيلها .

٢ ـ تكوين علاقة مع بعض المهاجرين العرب في هذه البلاد وتسجيل أحاديث معهم على أن تتنوع تسجيلاتهم . فلا تكون بالعامية وحدها وانما بالفصحى بالدرجة الأولى .

٣ ـ طلب تسجيلات صوتية وأفلام وشرائح من المكاتب الثقافية بالسفارات العربية ومن المؤسسات الدينية مثل رابطة العالم الإسلامي ومكاتب الإعلام التابعة لجامعة الدول العربية والمراكز الإسلامية وغيرها .

٤ ـ تسجيل أحاديث من الاذاعات العربية التى تصل موجاتها إلى هذه البلاد .

٥ ـ تسجيل البرامج العربية التى تذاع في أجهزة الإعلام في هذه الدول . ففى باكستان وماليزيا تذاع نشرة للأخبار بالعربية في حدود خمس دقائق كل يوم كما تقدم برامج لتعليم العربية بواسطة الراديو والتليفزيون في هذه البلاد .

٦ ـ تبادل التسجيلات بين الطلاب في المدارس المشابهة . كأن يسجل طلاب المرحلة الثانوية في مصر بعض الأحاديث التى ترسل لطلاب المرحلة الثانوية بامريكا ويقوم الطلاب في أمريكا بنفس الدور وهذا ما يسمى بالفصول التوأم Twinned Classes ولابد ، بطبيعة الحال من أن يتأكد المعلم من محتوى هذه التسجيلات قبل عرضها على الطلاب .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بتدريبات الاستماع ؟ وما أهم الفروق بينها وبين التدريبات اللغوية الأخرى ؟

٢ ـ لتدريبات الاستماع للغة العربية أهمية خاصة في البلاد غير العربية . ما مصدر هذا الاهتمام ؟

٣ ـ وضح إلى أى مدى يمكن للمعلم أن يستعين بالمهارات اللغوية الأخرى في تنمية مهارات الاستماع ؟

٤ ـ اذكر بعض تدريبات الاستماع التى تعتبر أكثر مناسبة للمستوى المبتدىء .

٥ ـ اختر مشكلة من مشكلات فهم المسموع وصمم لها تدريبا يعالجها .

٦ ـ من تدريبات الاستماع ما يناسب الذاكرة قصيرة المدى ومنها ما يناسب الذاكرة طويلة المدى . اشرح ذلك .

٧ ـ كيف توفر للدارسين مواد الاستماع الجيدة من العالم العربى ؟

الوحدة رقم (٦٩)
عمليـة نطق الأصـوات

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعدِّد بعض مكونات عملية النطق .

٢ ـ أن يناقش العوامل التى يعتمد عليها توصيل الرسالة بكفاءة .

٣ ـ أن يوضح المراحل التى تمر بها عملية النطق .

٤ ـ أن يدرك الفرق بين الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات ، المعيارى والمنتج والوصفى .

٥ ـ أن يضرب أمثلة لكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ أن يربط بين هذه الأنواع الثلاثة فى موقف تعليمى معين مبيناً وجه العلاقة بينها .

٧ ـ أن يقدِّر الصعوبات التى يواجهها الدارسون عندما ينطقون الأصوات العربية الجديدة عليهم .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

اللغة كما سبق القول نظام صوتى اتفق الناس عليه لتحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض . والكتابة ، فى ضوء هذا التصور ، ظاهرة تابعة . من هنا يتزايد اهتمام المدارس الحديثة فى تعليم الأصوات

قبل الدء فى تعليم الكتابة ويبدأ تعليم النظام الصوتى للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات . ويقصد بتعليم النطق هنا تدريب الطالب على استخدام النظام الصوتى فى العربية لفك الرموز decoding التى يسمعها أو يستخدمها عند كلامه encoding .

مكونات النطق :

تتكون عملية النطق فى رأى لادو فى كل من الأصوات الساكنة consonants والمتحركة vowels والتنغيم intonation والنبر stress والإيقاع rhythm ونقط الاتصال junctures ومتوالياتها sequences ويضم النطق بالطبع الوحدات الصوتية phonemes وصور نطقها allophones إذ تختلف طريقة نطق الحرف باختلاف موقعه بين غيره من الحروف وملامحها الصوتية phonetic features . كما يضم أنماط المقاطع syllable patterns والمجموعات الصوتية sound clusters[١] وأنماط العبارات phrase patterns التى يمكن أن تسمح بها لغة ما . (Lado, R. 82, p : 70)

طبيعة عملية النطق :

تتكون مهارة النطق والحديث من شقين : أحدهما آلى وهو إصدار مجموعة من الأصوات من نظام معين لينقل المتحدث رسالة ما . وثانيهما اجتماعى يتطلب وجود الفرد فى موقف اجتماعى يتبادل فيه مع غيره الكلام . ولكى نفهم طبيعة عملية النطق والحديث وجب أن نعود إلى نموذج الاتصال communication model الذى عرضناه فى وحدة سابقة (نظرية الاتصال) . وفى هذا النموذج يتبين أن المتكلم وهو المقصود هنا ، لديه فكرة يريد نقلها لمستمع . ويصوغ هذه الفكرة

يقصد بالمجموعات الصوتية هنا ورود عدة حروف صامتة متوالية دون وجود صوت متحرك بينها كما فى الإنجليزية مثل كلمة street التى تبدأ بثلاثة أحرف ساكنة .

فى رموز لغوية ثم يحرك أعضاء الكلام لينقل للآخرين ما لديه .

وتعتمد قدرة المتكلم على توصيل رسالته على عدة أمور منها :

١ ـ قدرته على فهم عناصر النظام الصوتى للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات ، النبر التنغيم .

٢ ـ قدرته على استعمال إشارات ما وراء اللغة مثل تعبيرات الوجه والإشارات .

٣ ـ قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التى يستخدمها .

٤ ـ قدرته على فهم السياق الثقافى الذى يضفى على الكلمة معنى يختلف عن معناها فى سياق عن آخر .

٥ ـ قدرته على التمييز بين التعبير الحقيقى والمجازى .

٦ ـ قدرته على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة .

٧ ـ ألفته بموضوع الحديث وخبرته السابقة به .

٨ ـ معرفته باتجاهات المستمع وميوله وقيمه .

والاتصال الكامل كما سبق القول أمر يتعذر إن لم يكن مستحيلاً حدوثه . . إذ يقتضى اتحاد المعنى فى ذهن المتكلم والسامع . . وقد يكون المتحدث نفسه مصدر المشكلة . وهذا ما عالجناه بتفصيل عند حديثنا عن معوقات عملية الاتصال (فى وحدة نظرية الاتصال) .

والمشكلة لا تظهر كثيراً عند ما يكون المتكلم عربياً . إذ العربية لغته الأولى التى يجيد الحديث بها . ولكن المشكلة تظهر كثيراً عند ما يكون المتكلم من الناطقين بلغات أخرى إذا أراد التحدث بالعربية فهنا يدخل عامل لم يكن موجوداً مع العربى عند ما يتحدث . هذا العامل هو التداخل اللغوى بين نظامين صوتيين أحدهما ألفه المتحدث (فى لغته الأولى) والآخر جديد عليه (فى اللغة العربية) والكبار خاصة يجدون مشكلة فى نطق الأصوات الجديدة التى لم تتدرب

أحبالهم الصوتية على نطقها . والذى يحدث عادة لمواجهة هذه المشكلة هو اللجوء إلى الأصوات التى ألفها الدارس فيستبدلها بالأصوات الجديدة ، وقد يهرب تماماً من نطق الجديد . . من هنا نجد لتدريس الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى أهداف تختلف بلا شك عن تدريسها للناطقين بالعربية .

ولكى نقف على هذه الأهداف ينبغى أن نعرض لأنواع تعليم اللغات .

أنواع تعليم اللغات :

نعرض فيما يلى تصوراً قدمه هاليداى Halliday لأنواع تعليم اللغات نجد تطبيقاتها فى مجالى تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بلغات أخرى . ولكى نقف على الفرق بين المجالين لهذه الأنواع فى مجال تعليم العربية للناطقين بها .

١ ـ التعليم المعيارى :

أول نوع لتعليم اللغات يسمى بالتعليم المعيارى للغة . ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دراسة ما تعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها والتقليل ، إن لم يكن أبعاد ، أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة أو ما ينبغى أن يتعلمه الفرد . ويظهر هذا جلياً فى تصحيح نطق المفردات ، وكذلك التراكيب العامية التى تخالف فى كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقاً أو كتابة أو بناء أو دلالة أو غير ذلك من عناصر اللغة .

٢ ـ التعليم المنتج :

وثانى هذين النوعين من تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم المنتج للغة ويستهدف هذا النوع من التعليم إكساب للفرد أنماطاً جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن بها عهد ، وتعليمه

مفردات لم تكن فى قاموسه اللغوى . ليس الهدف من التعليم المنتج تغيير أنماط لغوية خاطئة بأنماط صحيحة أو إبدال العامى بالفصحى . وإنما الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر وزيادة ثروته منها ، أصواتاً ومفردات وتراكيب فضلاً عن مفاهيم الكلمات ودلالالتها .

٣ ـ التعليم الوصفى :

والنوع الثالث من أنواع تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم الوصفى للغة ويستهدف هذا النوع من التعلم تعريف الفرد بخصائص اللغة وسماتها ووظائفها وما يميزها عن غيرها من اللغات . إن الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو أن يقف الفرد على القوانين الأساسية التى تحكم نظام اللغة وأساليب التعبير عنها .

تطبيقات فى تعليم العربية :

لهذه الأنواع المختلفة من تعليم اللغات تطبيقات على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . . فالتعليم المعيارى يستهدف إحلال أنماط لغوية محل أخرى وإبدال أصوات بأصوات . إن التداخل اللغوى من المشكلات التى سبق الحديث عنها . ولعل التعليم المعيارى يتصدى لمثل هذه المشكلة بالدراسة والعلاج حيث يتوخى تثبيت أنماط اللغة المستهدفة فى مقابل ما رسخ فى ذهنه من أنماط اللغة الأولى . أما التعليم المنتج فيمثل محور الاهتمام وأساس العمل والنشاط فى طرق تعليم اللغات الأجنبية . إننا ونحن نعلم العربية لغير الناطقين بها إنما نقدمهم إلى أصوات لا ألفة لهم بها ، ومفردات لا معرفة لهم بها ، وأبنية لغوية لا عهد لهم بها . الكثير من اللغة العربية يعتبر جديداً على متحدثى اللغات الأوربية على سبيل المثال . ومن هنا يتوخى هذا النوع من التعليم أن ندربهم على إنتاج أصوات ونطق كلمات واكتساب أنماط

وممارسة أشكال من التعبير اللغوى جديدة عليهم . وأخيراً نجد التعليم الوصفى ، وتظهر أهميته والحاجة إليه فى مراحل متقدمة من تعلم العربية لغير الناطقين بها . إن الهدف من التعليم الوصفى كما سبق القول هو تعريف الدارس بقوانين اللغة وما يحكم عناصرها من نظام حتى يمكن ممارستها بشكل وعلى وجه أمثل . ويُرى أن يتأخر تعليم الدارس هذه القوانين وتعريفه بهذا النظام ، ممثلاً فى ترتيب الحروف ، وأشكال المفردات ، وقواعد اللغة إلى مرحلة تالية يكون قد مارس فى سابقتها أصوات اللغة العربية واكتسب مفرداتها وتعلم تراكيبها .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما العلاقة بين النظام الصوتى والكتابة فى ضوء ما قرأته فى هذه الوحدة ؟

٢ ـ كيف تُترجِم هذه العلاقة إلى إجراءات تتبعها فى تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٣ ـ إذا أردت أن تعبر شفهياً عن فكرة باللغة العربية . ما المراحل التى تمر بها هذه الفكرة حتى تصل للآخرين ؟

٤ ـ يتوقف نجاح المتكلم فى توصيل فكرته على عدة أمور . ما هى ؟

٥ ـ هل واجهت صعوبات عند بداية تعلمك نطق الأصوات العربية ؟ وما هذه الصعوبات ؟

٦ ـ بِمَ يختص كل نوع من أنواع تعليم اللغات ؟

٧ ـ اشرح مدى استفادتك من خصائص هذه الأنواع الثلاثة فى تعليم العربية كلغة ثانية .

الوحدة رقم (٧٠)

تدريس نطق الأصوات العربية

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك الحاجة إلى الاهتمام بتدريس الأصوات العربية .

٢ ـ أن يقارن بين مستويات تدريس الأصوات من حيث طريقة النطق .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة النموذج الصحيح فى نطق الأصوات العربية فلا يتسامح بشأنه .

٤ ـ أن يحدد العناصر الرئيسية التى يتصف بها كل من التعرف والتمييز والتجريد الصوتى .

٥ ـ أن يستنتج بنفسه الفرق بين طريقة تدريس كل من هذه المفاهيم الثلاثة .

٦ ـ أن يقترح بعض الأساليب التى يوفر بها نماذج جيدة لنطق الأصوات العربية .

٧ ـ أن يطبق مفاهيم الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات فى مجال تعليم الأصوات العربية .

ثانيا : المحتــوى

أهمية تدريس الأصوات :

تعليم الأصوات أمر ضرورى فى أى برنامج لتدريس اللغات الأجنبية . فالأصوات هى العنصر الرئيسى فى أية لغة ، ولا يمكن

أن نتصور برنامجاً أو كتاباً لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه إلى جانب كبير . وبالرغم من الأهمية التى تحتلها الأصوات فى تعليم اللغات الثانية إلا أن كثيراً من معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى يفتقدون الأسلوب الصحيح لتدريسها ، كما أن كثيراً من كتب تعليم هذه اللغة لا تولى هذا الأمر ما يستحقه من اهتمام سواء فى التخطيط له أو فى طريقة تدريسها .

أهداف تدريس الأصوات :

فى ضوء التفرقة السابقة بين الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات يمكن تحديد أهداف تدريس الأصوات العربية فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى فيما يلى :

١ - **التعليم المعيارى** : prespective teaching ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دراسة ما اكتسبه الطالب من مهارات صوتية فى لغته الأم مما يختلف عن الأصوات العربية فى كثير أو قليل . والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل interference بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة التى يجب أن يكتسبها للاتصال باللغة العربية .

الهدف هنا إذن هو تصحيح أشكال الأداء الصوتى التى اكتسبها الطالب من لغته الأم والتقليل من أشكال التداخل بين نظامين صوتيين أحدهما كائن بالفعل عند الطالب وثانيهما ينبغى أن يكون عنده .

٢ - **التعليم المنتج** : productive teaching ويهدف هذا النوع من التعليم إلى إكساب الطالب أنماط جديدة من اللغة المعلمة (العربية هنا) وتدريبه على نطق أصوات ليس لها مثيل فى النظام الصوتى فى اللغة الأم عند الدارس . الهدف هنا إذن ليس تصحيح أنماط لغوية عند الدارس وأبعاد أشكال التداخل بين نظامين صوتيين ، وإنما الهدف

هنا أساساً هو إكساب مهارات صوتية جديدة فى نظام صوتى ليس للدارس به عهد .

٣ ـ **التعليم الوصفى** : descriptive teaching ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تزويد الدارس بمعلومات عن خصائص اللغة العربية وملامح النظام الصوتى فيها .

الهدف هنا إذن ، ليس تصحيحاً لأنماط خاطئة أو تدريباً على أنماط جديدة وإنما تعريف الدارس بالقوانين الأساسية التى تحكم الاستعمال اللغوى فى العربية وخصائص نظامها الصوتى ، ومن الواضح أن هذا الهدف أقرب إلى الدراسة الأكاديمية عن الأصوات منها إلى تعليم الأصوات ذاتها .

مستويات تدريس الأصوات :

يميز روبرت لادو (Lado, R., 82, p : 73) بين ثلاثة مستويات للدقة فى نطق الأصوات ، تلقى الضوء على ما ينبغى تحديده من مهارات . وفى ضوء ما اقترحه لادو يمكن تحديد مستويات تدريس الأصوات العربية فيما يلى :

١ ـ **مستوى الاتصال التام** : for full communication ويقصد به ، استعمال اللغة الجديدة فى الاتصال فى مواقف حية طبيعية . وفى مثل هذا المستوى ينبغى التأكيد على تمييز الأصوات وعدم خلط الوحدات الصوتية بشكل يغير المعنى ولكن يقبل فى هذا المستوى أى أشكال الاختلاف بين الوحدات الصوتية الثانوية التى لا تؤثر على المعنى subphonemic variations .

٢ ـ **مستوى النموذج الذى يؤديه المعلم** : as a model by a language teacher ويقصد بهذا المستوى ، استعمال الدارس الأجنبى للغة العربية كمعلم لهذه اللغة وفى مثل هذا المستوى لا ينبغى التسامح فى أشكال النطق وإنما لأن من الدقة فى الأداء سواء أكان الدارس

ينوى العمل لمعلم للعربية لأبناء وطنه أم كان ينوى العمل فى قسم اللغة العربية بأحد أجهزة الإعلام فى بلده (إذاعة أو تليفزيون . .) .

٣ ـ مستوى استخدام اللغة كلغة قومية : as a national language ويقصد بذلك ، استخدام اللغة الأجنبية فى بلد آخر كلغة قومية مثل استخدام الإنجليزية فى الفلبين مثلاً أو فى نيجيريا أو غيرهما . وفى هذا المستوى يُقبَل بدون شك ، ما يحدث من خلط أحياناً بين نطق الإنجليزية ونطق اللغة الأولى فى هذه البلاد إذ أن هذا أمر لا يمكن تجنبه خاصة إن لم يكن هناك سوى إنجليزية واحدة . وفى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى قد يتوفر هذا المستوى فى بلد كالصومال إذ تعتبر العربية لغتها القومية ، فى الوقت الذى يأخذ استخدامها شكلاً مختلف عن استخدامها فى البلاد العربية ذاتها وذلك لتداخل العربية مع الصومالية .

وفى ضوء هذه المستويات الثلاثة يمكن القول بأن المستوى الصوتى الذى ينبغى أن نساعد الدارس فى المستوى الابتدائى للوصول إليه يتكـون من تلك الأصـوات التى تكفى لفهم مـا يسمعـه audiocomprehension من كلام بمثل ما تكفى لأن يعبر تعبيراً محدوداً عن نفسه . وهنا نستطيع تأجيل بعض عناصر النظام الصوتى ، بل ونستطيع إهمـالها مـا دامت ليست ذا وظيفة مبـاشرة للدارس عند اتصاله بالعربية .

ليس الهدف إذن توصيل الدارس إلى مستوى الناطقين بالعربية تماماً ، وإن كنا نتمنى ذلك ، ولكن الواقعية فى التفكير تيسر لنا خطة العمل ، وتجعلنا نتقبل المستوى الذى نعمل من أجله دون أن نصاب بإحباط أو شعور بخيبة أمل . المهم فى الأمر أن يكون ما يتعلمه الدارس مساعداً له على النطق الدقيق للأصوات بالشكل الذى يمكن المستمعين له من أن يفهموا ما يقول .

التعرف والتمييز والتجريد الصوتى :

تشيع فى تدريبات المرحلة الصوتية عبارات مثل تعرف صوتى وتمييز صوتى وتجريد صوتى . ونود أن نوضح الفرق بينهما حتى يكون المعلم على بينة من الأمر عند التعرض لبعض تدريباتها :

١ ـ **التعرف الصوتى** : يقصد بالتعرف إدراك الشىء وتمييزه بمجرد الاتصال به . وفى مجال تعليم اللغات **يقصد بالتعرف الصوتى إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً** . وفى تدريبات التعرف الصوتى يتم عرض مجموعة من الصور التى يرد فى أسمائها الصوت المطلوب التدريب عليه . ويقوم المعلم بنطق أسماء هذه الصور مع التركيز على هذا الصوت ويكرر الطالب وراء هذه العملية ثم يكلف الطالب بعد ذلك بالنظر إلى صور أخرى ونطق أسمائها وإبراز الصوت الذى حدده المعلم له .

٢ ـ **التمييز الصوتى : يقصد بالتمييز الصوتى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه** . وفى تدريبات التمييز الصوتى يتم عرض صور لأشياء تشتمل أسماؤها على أصوات يطلب التمييز بينهما . ويقوم المعلم بنطق أسماء هذه الأشياء مع التركيز على الصوتين المتقابلين اللذين يريد تدريب الطلاب على التمييز بينهما .

والفرق بين التعرف الصوتى والتمييز الصوتى يكمن فى الملاحظة الآتية : وهى أننا فى تدريبات التعرف الصوتى لا نركز للطالب إلا على صوت واحد . أما فى تدريبات التمييز الصوتى فإننا نركز عند نطق الكلمات على صوتين متقابلين نريد تدريب الطالب على إدراك الفرق بينهما والتمييز بينهما عند ما يسمع أو ينطق كلمات فيها هذان الصوتان .

٣ ـ **التجريد الصوتى : يقصد بالتجريد هنا استخلاص صفات الأصوات وإبرازها فى مواضع مختلفة من الكلمة تميزها عن غيرها**

من الأصوات المقاربة لها فى اللغة . والهدف الأساسى من التجريد هو تدريب الطالب على التعميم وتعرف الصوت المعين مهما اختلف موقعه فى الكلمة . وفى تدريبات التجريد الصوتى يتم عرض الصوت المقصود فى حالات ثلاث مفتوحاً ومضموماً ومكسوراً . وذلك من خلال صور تشتمل أسماؤها على هذا الصوت منطوقاً فى أول الكلمة .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - يرى بعض الخبراء تخصيص وقت للتدريب على نطق الأصوات العربية ، بينما يرى آخرون أن يتم هذا من خلال حصص الاستماع والقراءة . ما رأيك فى هذه القضية ؟

٢ - ما أهم المهارات الصوتية التى ينبغى التركيز عليها فى كل مستوى من مستويات تدريس الأصوات ؟

٣ - فيم يختلف التعرف الصوتى عن كل من التمييز والتجريد الصوتى ؟

٤ - ما أهم الفروق التى تميز بين أنواع تعليم اللغات فى مجال تدريس الأصوات العربية ؟

٥ - إلى أى مدى تختلف طريقة تعليم نطق الأصوات باختلاف هذه الأنواع ؟

٦ - قدم بعض الاقتراحات التى توفر عن طريقها نماذج عربية جيدة لنطق الأصوات العربية .

٧ - ما موقع العربية فى بلدك ؟ وإلى أى مدى يترك هذا الموقع أثراً فى تدريس الأصوات العربية ؟

الوحدة رقم (٧١)
توجيهات عامة فى تدريس الأصوات

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحدِّد ميدان الدراسة فى كل علم من علوم الأصوات .

٢ ـ أن يختار المستوى المناسب (ابتدائى ، متوسط ، متقدم) لتدريس مفاهيم كل علم من العلوم السابقة .

٣ ـ أن يُبدى ميلاً لدراسة العلاقة بين النظام الصوتى فى العربية والنظام الصوتى فى لغته الأولى .

٤ ـ أن يصنِّف أشكال العلاقة بين الأصوات العربية والأصوات فى لغته الأولى إلى تماثل وتقارب واختلاف .

٥ ـ أن يقدِّم لزملائه فى خمس دقائق نموذجاً لتدريب الدارسين على نطق بعض الأصوات العربية مسترشداً بالتوجيهات العامة فى هذه الوحدة .

٦ ـ أن يقابِل بين بعض التوجيهات العامة فى هذه الوحدة وبين ما يتبع فى بعض فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

ثانيا : المحتــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى يمكن أن تساعد المعلم فى تدريس الأصوات فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

١ ـ أنواع علوم الأصوات :

هناك فرق بين ثلاثة أنواع من علوم الأصوات نعرضها فيما يلى :

(ا) **علم الأصوات النطقى** : articulatory phonetics وهو الذى يختص بدراسة الطريقة التى تخرج بها الأصوات . فنعالج وضع الحبال الصوتية أثناء النطق وحركات الشفتين واللسان وغيرذلك من جوانب تختص بإخراج الأصوات عند الكلام وهذا النوع من العلوم يفيد المعلم لو تعلمه إذ تدله على طريقة إخراج الأصوات غير المألوفة وتضع يده على المشكلة التي يواجهها المتعلم عندما يعجز عن ذلك . ذلك أن أعضاء الكلام قد اعتادت على أوضاع معينة تساعد الفرد على نطق الأصوات فى لغته الأم مما يشكل عقبة أمام نطقه الأصوات الجديدة .

(ب) **علم الأصوات السمعى** : acoustic phonetics وهو الذى يختص بدراسة الطريقة التى تتلقى بها أذن المستمع الذبذبات الصوتية الصادرة من المتحدث وتتباين الأصوات التى يسمعها الفرد من حيث حجمها ودرجاتها وشدتها والمدة التى يستغرقها كل منها . ولا مجال هنا لتفصيل القول فى ذلك .

(جـ) **علم الأصوات الفيزيائى** : physiological phonetics أو علم الأصوات الفسيولوجى وهو الذى يوظف نتائج علم التشريح والفسيولوجيا وعلم الفيزياء فى دراسة أعضاء الكلام .

ومع دعوتنا إلى أن يستفيد المعلم بنتائج هذه العلوم الثلاثة إلا أننا لا ننصح بأية حال بأن يستخدمها المعلم فى تدريسه للأصوات خاصة للمستوى الابتدائى من الدارسين فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . فلا يجوز فى رأينا أن يرسم المعلم للدارسين المبتدئين صورة الجهاز الصوتى للإنسان مبيِّناً كيف يُنطق كل صوت ، ومستخدماً مصطلحات يستحيل على الدارس فهمها . فلا يجوز فى رأينا أن نقدم للدارس فى المستوى المبتدىء مثل هذا الوصف :

« يعتبر صوتا القاف والكاف صوتين طبقيين لأن الكاف ينطق فى وسط الطبق والقاف ينطق فى اللهاة وهى نهايته الخلفية . والطبق هو الجزء الخلفى اللحمى من سقف الفم وينتهى باللهاة .

ويتفق هذان الصوتان شدة وهمساً ويختلفان مخرجاً ثم تفخيماً وترقيقاً . . » .

إن مثل هذا الوصف لا يجوز أن يقدَّم إلا فى المستويات المتقدمة فى برامج تعليم العربية .

٢ ـ العلاقة بين النظامين الصوتيين :

ينبغى أن تختلف طريقة تدريس الأصوات العربية باختلاف العلاقة بينها وبين الأصوات فى لغة الدارسين الأولى . ومن الممكن تمييز أربعة أشكال من العلاقة بين الأصوات فى كل من اللغتين :

- فهناك أصوات تشترك فيها اللغتان أى يتماثل نطقهما فى كل من اللغتين .
- وهناك أصوات متشابهة بين اللغتين أى يتقارب نطقهما فى كل من اللغتين .
- وهناك أصوات عربية غير موجودة تماماً فى لغة الدارس .

ولكل نوع من هذه الأنواع مشكلاته فى التدريس . ونرى البدء بالنوع الأول من الأصوات أي تقييم الكلمات العربية التى تشتمل على أصوات موجودة فى لغة الدارس . هذا فى حالة البرامج الخاصة أو التى تعد لدارسين ينطقون لغة واحدة . . ثم نعرض الأصوات المتشابهة وأخيراً نقدم الأصوات الجديدة .

هذا الترتيب المقترح لتقديم الأصوات العربية لا يعنى أن يتحكم المعلم تماماً فى كل صوت يسمعه الدارس فلا يختار إلا الكلمات التى تتوافر فيها هذه الشروط . فقد يرجىء كلمة مهمة وسيطة فى سبيل

أن يقدم كلمة أخرى فيها أصوات عربية مشتركة مع أصوات فى لغة الدارس .

كما أن الأمر يختلف من لغة إلى أخرى . فقد تكون الأصوات المتشابهة بين العربية وإحدى لغات الدارسين أصواتاً يصعب تمييزها ومن ثم نحدث مشكلة كبيرة عند الدارس عند ما يتعلمها إذ يحدث التداخل اللغوى بصورة يعجز عن ردها كل من الدارس والمعلم .

٣ - سياق ذو معنى :

يجب أن يستمع الدارس منذ البداية إلى مجموعة من الحوارات التى تشتمل على جمل كاملة فى سياق ذى معنى . على أن تكون جملاً بسيطة فى مواقف وظيفية . وهنا يدرك الدارس أن اللغة أكثر من مجرد رموز صوتية . إنها كلمات مركبة بطريقة تعطيها معنى . . إنها ليست رموزاً منفصلة .

٤ - إدارة حـــوار :

من خلال هذه الحوارات يستطيع الدارس تعلم طريقة القاء السؤال والاجابة عليه ، وإدارة حوار بسيط من خلال موقف عملى يوحى له بما يقوله كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتى الجديد .

٥ - الوسائل التعليمية :

يستطيع المعلم توضيح دلالات الجمل عن طريق استخدام الوسائل التعليمية بعد صور ومجسمات ورسوم وشرائح وغيرها وكذلك من خلال لعب الدور Role Playing وتمثيل المواقف Dramatization واستخدام الاشارات والحركات التى تنقل المعنى للدارسين بدون حاجة للغة وسيطة .

٦ ـ التركيز على بعض الأصوات :

يستطيع المعلم بعد القاء الحوارات كاملة وبايقاعها الطبيعى Normal tempo أن يعزل بعض الكلمات وينطقها بتأن ؛ ثم يعزل بعض الأصوات ويركز عليها . ثم يُعيد نطق الكلمات فالجمل .

٧ ـ تعدد مواضع الصوت :

ينبغى أن ينطق المعلم الأصوات في عدة مواقف . فيدرب الدارسين على نطق الصوت الواحد في مواضع مختلفة من الكلمة (أولها ، وسطها ، آخرها ، ثم ينطقه مستقلا) . ويدربهم أيضا على نطق الأصوات متجاورة مع غيرها مما يعطيها صوراً صوتية أخرى . إلا أننا نوصى بعدم الاكثار من عرض الصور الصوتية المختلفة للفونيم الواحد في المستويات المبتدئة من تعلم اللغة حتى لا يرتبك الدارس ويتعذر عليه تثبيت النطق الصحيح للصوت .

٨ ـ الاستقلال في نطق الأصوات :

بعد التأكد من قدرة الدارسين على تعرف الأصوات وتمييزها وتجريدها (انظر الفرق بين هذه المفاهيم الثلاثة في الوحدة السابقة) يأتى إلى مرحلة أخرى هى تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وانتاجها حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلال في نطق الأصوات .

وتميز ريفرز وتيمبرلى بين أربع مراحل فى تعليم الأصوات هي :

1 — Identification of the sounds .

وهى مرحلة التعرف على الصوت .

2 — Imitative Production .

إخراج الأصوات كما سمعها الدارس .

3 — Guided non - imitative Production .

عندما يبدأ الدارس ، تحت اشراف المعلم قليلا ، في نطق الأصوات بنفسه وذلك يحدث عندما تكون المادة اللغوية محكمة البناء حتى يستطيع الدارس أن يستنتج الصوت بنفسه .

4 — autonomous Production .

وهى المرحلة التى ينطق الدارس فيها الأصوات نطقا دقيقا من خلال مادة لغوية عادية غير محكمة البناء (Rivers, W. & M. Temperley, 91 p : 170) .

٩ ـ أبعاد عناصر التشتت :

ينبغى التأكد من أن الدارسين قد استمعوا جيدا للأصوات المستهدفة . وهذا يعنى ابعاد عناصر التشتت ومصادر الضوضاء التى تؤثر على توصيل الصوت إلى آذان الدارسين .

١٠ ـ دقة النموذج :

وهذا يعنى أيضا دقة النموذج الذى يلقى الصوت . . إن الدقة في محاكاة الأصوات تعتمد إلى درجة كبيرة على دقة النموذج الذى يقدم لهم . وهنا نوصى المعلم ذا النطق الضعيف أو غير الجيد بأن يصحب مسجلا Tape Recorder في الفصل يستمع الدارسون من خلاله للنموذج الجيد ، وحسبه تدريب الدارسين على المحاكاة ومراقبة مدى التطابق بين ما يسمعونه من أصوات وما ينتجونه منها .

١١ ـ تمثيل طريقة إخراج الصوت :

قد يحتاج المعلم إلى تمثيل طريقة إخراج الصوت . كأن يخرج لسانه قليلا وهو ينطق الثاء أو الذال وكأن يبتسم ابتسامة واسعة وهو يخرج العين « أو تذكير الدارسين بما يفعله طبيب الأنف والأذن والحنجرة عندما يضغط على مؤخرة اللسان ويطلب من المريض أن يقول « آه » ولو استطاع الدارس أن يفعل ذلك دون الاستعانة بملعقة الطبيب

فسينطق صوتا قريبا جدا من صوت العين . وعند تدريب الدارس على نطق صوت الحاء يطلب منه أن يهمس بكلمات بها صوت الهاء مثل : « هو هنا » وكلما كان همسة واضحا اقترب صوت الهاء من الحاء العربية . كما يدرب الدارس على نطق الغين العربية بتقليد الصوت الناتج عند الغرغرة وكذلك نطق الخاء بتقليد الشخير» (صلاح عبدالمجيد العربى ، ٢٣ ص ١٤٩) . وقد يصحب بعض المعلمين معهم مرآة يرون من خلالها كيف ينطقون الأصوات مقارنة بالطريقة التى ينطق المعلم بها .

١٢ ـ التسامح عند الخطأ :

ينقلنا هذا إلى حدود التسامح المسموح به عندما يخطىء الدارس فى نطق الأصوات . وهنا نقول أن الدارس فى المستويات المبتدئة لتعلم اللغة يكون حساسا لكل خطأ محرَجا من كل توجيه . . خاصة إذا كان من الكبار الذين اضطرتهم الظروف لتعلم العربية . كما أنه لا يملك أن يدفع أشكال التداخل اللغوى بين نظامين صوتيين لا يد له فى أي منهما . . من هنا وجب على المعلم أن يلاحق الدارس بالتشجيع على نطق الأصوات مركزا على ما يجيده منها ومقلِّلا من شأن ما يخطىء فيه . . وليس معنى هذا أن يصل التسامح إلى الدرجة التى تجعل الدارس يعالج الأصوات كيفما اتفق . . إن على المعلم أن يميِّز بين نوعين من الخطأ في نطق الأصوات . خطأ يترتب عليه تغيير المعنى ومن ثم لا تصل رسالته ، وخطأ سوف يزول بمرور الزمن فيتجاوز عنه ما دام لا يؤثر في توصيل الرسالة .

وعلى المعلم أن ينبه الطلاب في بداية البرنامج إلى ضرورة الاستماع الجيد للأصوات والحرص على تقليدها كما يسمعونها حتى يمكن تعلمها بطريقة أجود وفي وقت قصير وبجهد قليل .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الذى يختص بدراسته كل علم من علوم الأصوات الثلاثة ؟

٢ ـ إلى أى مدى يمكن للمعلم أن يستفيد من نتائج علم الأصوات الفيزيائى في تدريس الأصوات العربية .

٣ ـ اذكر بعض الوسائل التعليمية التى يمكن أن تستعين بها في تدريس الأصوات العربية .

٤ ـ كيف تصحح أخطاء الدارسين في نطق الأصوات العربية ؟

٥ ـ وضح بايجاز المراحل الأربع التى يمر بها تعليم الأصوات .

٦ ـ ناقش بعض المشكلات التى تعتقد أنها تصاحب كل مرحلة من هذه المراحل عند تعليم الأصوات العربية .

٧ ـ ضع خطة مبسطة لتدريس الأصوات في العربية للناطقين بلغتك الأولى في ضوء العلاقة بين اللغتين .

الوحدة رقم (٧٢)
الثنائيات الصغرى

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يتعرف على مفهوم الثنائيات الصغرى .
٢ ـ أن يفسر أسباب الاهتمام بها عند تدريس الأصوات العربية .
٣ ـ أن يلخص أسس اختيار الثنائيات الصغرى .
٤ ـ أن يعدل الطريقة التى كان يتبعها عن استخدامه للثنائيات الصغرى في ضوء الأسس السابقة .
٥ ـ أن يقترح بعض أساليب استخدام الثنائيات الصغرى في تدريس الأصوات العربية .
٦ ـ أن يوضح الفرق بين نوعى الخطأ الصوتى مقترحا بعض أساليب مواجهتهما .

ثانيا : المحتــوى

مفهوم الثنائيات الصغرى :

يقصد بالثنائيات الصغرى Minimal pairs مجموعة من الكلمات التى تتفق في كافة حروفها باستثناء حرف واحد يترتب على تغييره تغيير معنى الكلمة . مثل : أمل / عمل أو قلب / كلب . أو تين / طين فكل كلمتين من هذه المجموعات الثلاث تتفقان في حرفين وتختلفان في

الحرف الثالث . هذا الحرف الذى هو موضع الخلاف هو ما يسمى بالوحدة الصوتية Phoneme وليس اختلاف الوحدة الصوتية وحده بالذى يكون بين الكلمتين ثنائية صغرى وانما يمكن أن يكون اختلاف النبر Stress أو التنغيم Intonation أيضا من أسباب تكوين الثنائيات الصغرى .

ويستطيع الطالب عن طريق هذه الثنائيات أن يدرك أن النظام الصوتى في العربية يختلف عن النظام الصوتى للغته الأم . كما يستطيع المعلم أن يعالج بهذه الثنائيات بعض أشكال التداخل اللغوى بين أصوات العربية وأصوات لغة الدارس .

أسس اختيار الثنائيات الصغرى :

ينبغى الاشارة إلى أن اختيار الكلمات التى تصلح أن تستخدم في تدريبات الثنائيات الصغرى ليس أمرا عشوائيا وانما لا بد له من أصول نوضحها فيما يلى :

(أ)**في مجال التمييز بين صوتين** : ينبغى أن تتوفر الأسس الآتية :

١ ـ أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا في الوحدة الصوتية أى فيما يغير المعنى وليس مجرد اختلاف في نطق حرفين . ويميز خبراء تعليم اللغات بين نوعين من الخطأ في نطق الكلمات هناك خطأ فونيمى Phonemic error وهو الذى يترتب عليه تغيير المعنى . فلو أن طالبا قال : أحِس بألم في كلبى (وهو بالطبع يقصد قلبى) أصبح هذا خطأ فونيميا ، إذ ترتب عليه تغيير المعنى . ومثل هذا التغيير هو الذى يجعل الكلمتين صالحتين للاختيار في تدريبات الثنائيات الصغرى . أما الخطأ الثانى فيسمى بالخطأ الفونيتيكى Phonetic error وهو ذلك الذى لا يغيِّر المعنى لو اختلف فيه نطق الدارس عما ينبغى أن يكون . فالحرف الواحد قد يختلف نطقه باختلاف موقعه في الكلمة متأثرا بما يسبقه وما يتبعه من حروف . فاللام تنطق مفخمة في (والله) بينما تنطق

مرققة في (بالله) . ومع أن اللام حرف واحد إلا أنه أخذ صورتين صوتيتين مختلفتين عندما جاء في موضعين مختلفين . كذلك عندما ننطق السين في (مسيطر) فإننا ننطقها أقرب إلى الصاد وهى أصلا سين . فهاتان اذن صورتان مختلفتان لفونيم واحد ، ولا يترتب على طريقة نطقها تغيير معنى الكلمة أو غموضها . هذه الصورة الصوتية المختلفة هى ما تسمى بالـ allophone وهى التى لا يترتب عليها تعديل في المعنى . وخطأ الدارس في النطق الصحيح للصورة الصوتية المناسبة يعتبر خطأ فوناتيكى .

نحن اذن أمام نوعين من الخطأ في نطق الأصوات العربية الأول خطأ فونيمى والثانى خطأ فوناتيكى .

والنوع الأول من الخطأ (الفونيمى) لا يغتفر إذ يترتب عليه تغيير الرسالة التى يريد المتكلم توصيلها . أما النوع الثانى من الخطأ (الفوناتيكى) فمن الممكن التجاوز عنه خاصة في المستوى المبتدىء . إذ لا يؤثر في مضمون الرسالة التى يود نقلها .

على المعلم اذن أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى تلك الكلمات التى يختلف فيها وحدة صوتية مؤثرة في معناها .

٢ ـ أن يأتى بكلمات تختلف فيها الوحدة الصوتية في مواقع مختلفة من الكلمة . فإذا أراد تدريب الطلاب مثلا على الفرق بين نطق ق / ك كان لابد من اختيار كلمات يأتى فيها الصوت في أول الكلمة وكلمات يأتى الصوت فيها في وسط الكلمة وكلمات يأتى الصوت فيها في آخر الكلمة . وبذلك يدرب الدارس على الأوضاع المختلفة للوحدة الصوتية وننمى لديه القدرة على مواجهة أى موقف يعترضه .

ونفترض أن المعلم يدرب الطلاب على التمييز بين السين والزاى مستخدما أسلوب الثنائيات الصغرى فينبغى عليه أن يختار كلمات متعددة فيها مواضع الحرفين كالتالى :

من أمثلة الأولى : سَفَرْ / زَفَرْ
سلًّ / زلًّ

ومن أمثلة الوسطى : نَسَل / نَزَل
أَسْر / أَزْر

ومن أمثلة التقابل الختامى : فَاسْ / فَازْ
درُوس / درُوز

٣ ـ لا تقتصر الثنائيات الصغرى على اختلاف الحرف في كلمتين ، فقد تختلف طريقة نطق الحرف فيؤثر هذا على المعنى أيضا ، فهناك فرق في المعنى بين : جد وجد . الأولى اسم بمعنى جد الفرد أى والد أبيه أو أمه والثانية فعل بمعنى اجتهد . وهذا أيضا مما يصلح أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى . المهم هنا أن يترتب على تغير شكل الحرف تغير معناه .

٤ ـ ينبغى عند اختيار كلمات الثنائيات الصغرى أن تشترك في كل الحروف باستثناء حرف واحد إذا كان التدريب خاصا بالفرق بين الحروف ، وأن يشترك في كل حركات الإعراب (فتحة / ضمة / كسرة / سكون) إن كان التدريب خاصا بالفرق بين طريقة النطق . وعلى هذا لا يصلح أن تتم المقارنة بين الكلمتين الآتيتين : نحر (بفتح الحاء) ونهر (بسكون الهاء) وذلك لاختلاف الحركة . ولا يجوز أن تتم المقارنة بين الكلمتين الآتيتين : أرباح وأشباه إذ أن فيهما موضعين للمقارنة ، بين الراء والشين وبين الحاء والهاء . ولكى تصلح الكلمتان للاستخدام في تدريبات الثنائيات الصغرى وجب اتحادهما في كل الحروف باستثناء حرف واحد كأن يكونا : اشباح وأشباه فهنا تقارن بين الراء والشين . . أن تطلب الموقف وجازت المقارنة .

(ب) **في مجال النبر والتنغيم** : ينبغى أن يتوفر الأساس الآتى :

أن تقتصر التدريبات في مجال النبر والتنغيم على نطق الكلمات أو الجمل . فالفرق بين الكلمتين الآتيتين في الانجليزية :

Progres (N.) و Progres (V.) لا يتضح الا بنطقهما أو كتابة رموز للنبر عليهما . فالكلمة الأولى اسم بمعنى تقدم إذ أن النبر جاء على حرف الجيم بينما الثانية فعل بمعنى يتقدم إذ أن النبر جاء على حرف الواو . أما في العربية فإن الدارس يستطيع أن يدرك معنى الكلمة بمجرد قراءتها . ولعلنا نذكر البيت السائر :

طرقت الباب حتى كَلَّ متـ ـنى فلما كـلَّ متنى كلمتنى

ومثل هذا البيت يصلح للتدريب على إدراك النبر ودوره في تغيير المعنى إذا اقتصر على قراءته للدارسين .

والأمر نفسه يصدق عند التدريب على التنغيم . وإذا كان النبر يختص بالكلمة مفردة فالتنغيم يختص بالجملة إذ يتغير معنى الجملة لو تغيرت طريقة نطقها . ولننظر في هذا السؤال : كيف حالك ؟ أنه من الممكن أن يلقى بطريقة تدل على التقدير والرغبة الحقيقية في السؤال عن صاحبك ومن الممكن عكس ذلك أن يلقى بطريقة فيها سخرية واستهزاء لو أن صاحبك أتى شيئا مهينا . والعبرة هنا بطريقة نطق السؤال .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا سميت تدريبات الثنائيات الصغرى بهذا الاسم ؟

٢ ـ بم تمتاز هذه التدريبات عن غيرها من التدريبات الصوتية ؟

٣ ـ ما الفرق بين الخطأ الفونيمى والفوناتيكى ؟ وأيهما يستلزم التصحيح الفورى ؟
٤ ـ لخص أهم أسس اختيار الثنائيات الصغرى .
٥ ـ كيف يتم التدريب على تمييز النبر والتنغيم في الكلمات والجمل ؟
٦ ـ ضع نموذجا لأحد تدريبات الثنائيات الصغرى تنمى به قدرة الدارسين على التمييز بين صوتى القاف والكاف وصوتى التاء والطاء .
٧ ـ اقرأ الكلمات الآتية تحت كل عمود وبين أيها يصلح لتدريب على الثنائيات الصغرى موضحا الوحدة الصوتية موضع التدريب . وبين أيها لا يصلح للتدريب على الثنائيات الصغرى مبينا السبب :

(أ)	(ب)
سَعَد	صَعَد
قَرُب	كَرُب
سَعَل	سَاءَل
زَفِير	صَفِير
مُويَّد	مُعيَّد

الوحدة رقم (٧٣)
تدريبات التكرار الصوتى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يتعرف على الأسلوب السليم لممارسة تدريبات التكرار الصوتى .
٢ ـ أن يقدِّر دور المعلم كنموذج وحكم ومدير في حصة تدريس الأصوات .
٣ ـ أن يعرض خطوات تقديم الحوار في ضوء احدى طرق التكرار .
٤ ـ أن يُعيد صياغة مزايا وعيوب كل نوع من أنواع التكرار بأسلوبه الخاص .
٥ ـ أن يطبِّق الأدوار الثلاثة للمعلم في حصة لتدريس الأصوات العربية .
٦ ـ أن يقود زملاءه في تدريبين من تدريبات التكرار ، احدهما مثوى والآخر جماعى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــــة :

يشهد مجال تدريس الأصوات في اللغات الثانية خبرة واسعة سواء من حيث أنواع التدريبات أو من حيث عددها .

ولعل أيسر طريقة وأوضحها في تعليم الأصوات العربية الخاصة للمبتدئين هى تدريبهم على محاكاة هذه الأصوات وتكرار هذه

المحاكاة . وفي هذه الوحدة نبين دور المعلم في تدريس الأصوات وتدريبات التكرار .

دور المعلم في تدريس الأصوات :

للمعلم في تدريس الأصوات العربية دور ثلاثى الأبعاد فهو نموذج Model وحكم Judge ومدير Manager إنه نموذج يقدم للدارسين من أشكال الأداء ما يصلح أن يقتدى به . وهنا يلزمه أن يكون صحيح النطق ، ملما بالنظام الصوتى للغة العربية . وهو حكم يقوّم ما يسمعه من الدارس من أشكال للأداء ، فيصدر حكمه عليها بالصحة أو بالخطأ . فيثبت لديه الصحيح ويصحح عنده الخطأ . ثم هو مدير يعرف العدد المناسب من التدريبات الصوتية التى ينبغى تقديمه للطلاب حتى يضمن فهمهم للأصوات استماعا واجادتهم لها نطقا .

تدريبات التكرار :

من أكثر التدريبات شيوعا لتنمية قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية التكرار ويقصد به تقديم نموذج لنطق الأصوات المستهدفة ثم تكليف الطلاب بمحاكاته عدة مرات كلما طلب المعلم ذلك إلى أن يتأكد من قدرتهم على نطق هذه الأصوات .

طرق التكرار : وللتكرار طرق مختلفة كما أن له أنواعا معينة . فمن حيث طرق التكرار هناك طريقتان : أولاهما أن ينطق المعلم النموذج المطلوب عدة مرات ثم يطلب من الدارسين جماعة أن يكرروه . وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بقراءة حوار متكامل ثم يتدرج في تقسيمه فينطق منه جملا معينة عدة مرات ثم يستخلص من الجمل كلمات ومن الكلمات أصوات يكررها عدة مرات ثم يعيد الكرة بعكس ما بدأ به . أى أن ترتيب عرض المادة كالتالى :

١ ـ قراءة لحوار متكامل بايقاع طبيعى .

٢ ـ نطق لبعض الجمل القصيرة من هذا الحوار وتكرارها .
٣ ـ نطق لبعض الكلمات ذات الأصوات المستهدفة وتكرارها .
٤ ـ نطق لبعض الأصوات الخاصة وتكرارها عدة مرات .
٥ ـ اعادة نطق الكلمات السابقة (في رقم ٣) وتكرارها .
٦ ـ اعادة نطق الجمل القصيرة (في رقم ٢) وتكرارها .
٧ ـ اعادة قراءة الحوار المتكامل .

وهناك طريقة أخرى لتكرار الجمل والكلمات والأصوات وهى تكرار الجمل من آخرها باستخدام التنغيم الطبيعى ثم نطقها كاملة backward buildup technique وذلك على عكس الطريقة السابقة . فبدلا من تكرار الجمل من أولها يتم تكرارها هنا من آخرها .

وعلى سبيل المثال : نفترض أن المعلم يريد تدريب الدارسين على نطق الجملة الآتية : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى . سوف يأخذ التدريب ، بتطبيق هذه الطريقة الشكل الآتى :

١ ـ المعلم : أم القرى .
الدارسون : أم القرى .

٢ ـ المعلم : جامعة أم القرى .
الدارسون : جامعة أم القرى .

٣ ـ المعلم : في جامعة أم القرى .
الدارسون : في جامعة أم القرى .

٤ ـ المعلم : يدرس في جامعة أم القرى .
الدارسون : يدرس في جامعة أم القرى .

٥ ـ المعلم : طالب يدرس في جامعة أم القرى .
الدارسون : طالب يدرس في جامعة أم القرى .

٦ ـ المعــلم : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى .
الدارسون : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى .

وفي مثل هذه الحالة قد يقف المعلم عند بعض الكلمات أو بعض الأصوات فيكررها عدة مرات ويكرر الدارسون وراءه إلى أن يتثبت من اجادة النطق . فقد يقول المعلم : « أم القرى » عدة مرات ويكررها الدارسون ثم يقول : « القرى » ويكررها أيضا الدارسون ثم يقول « القرى » ويكررونها أيضا ثم ينطق « ق » عدة مرات ويحاكى الدارسون ذلك حتى يتأكد من قدرة الدارسين على نطق القاف .

أنواع التكرار : هذا من حيث طريقة التكرار ؛ أما من حيث أنواعه فهناك تكرار جماعى (أوكورالى) يقوم الدارسون فيه جميعا بتقليد المعلم . ولهذا التكرار ميزته وعيبه . فأما ميزته فهو يساعد الطالب الخجول من أن يكتسب ثقة في نفسه ويردد مع الجماعة دون خوف من اكتشاف مستواه . كما أن هذا التدريب يخلق روحا جماعية ويساعد الطالب على أن ينصت للصوت المراد نطقه ممن يحسنون ذلك . أما عيبه فهو مساعدته على اختفاء عيوب النطق عند بعض الدارسين ، وهناك تكرار فئوى يقوم به نصف الفصل أو مجموعة منه وميزة هذا النوع تكمن في أن عدد الطلاب قليل مما يساعد المعلم على اكتشاف مستوى كل طالب ومتابعة الأداء . وله إلى حد ما نفس العيب السابق من حيث اخفاء بعض مشكلات نطق الأصوات عند ضعاف الدارسين . أما النوع الثالث فهو التكرار الفردى وفيه تتاح الفرصة لكل طالب لكى يحاكى ما قاله المعلم عدة مرات . ولهذا النوع أيضا مزية كما أن له عيبا . فأما مزيته فتتلخص في تمكين المعلم من أن يقف على مستوى كل طالب على حدة . ويتأكد من نطقه لكل صوت وهذا بلا شك احدى الطرق في تعليم الأصوات أما عيبه فيتلخص في اضاعة وقت كبير عندما يكون عدد الطلاب كبيرا . وهكذا يتضح لنا أن لكل طريقة من طرق

التكرار ولكل نوع من أنواعه مزية وعيبا . والمعلم الذكى هو الذى يوائم بين هذه الطرق والأنواع فيأخذ منها ما يشاء لما يشاء وقتما يشاء .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ بينت الوحدة أن المعلم في حصة الأصوات العربية حكم ومدير . كيف ذلك ؟

٢ ـ لو أردت شراء أحد التسجيلات الصوتية كى تستخدمه في تعليم الأصوات العربية لطلابك . ما الأسس التى تختار في ضوئها هذا التسجيل ؟

٣ ـ عرضت الوحدة السابقة طريقتين من طرق التكرار . أى الطريقتين تفضل ؟ ولماذا ؟

٤ ـ ما أكثر أساليب التكرار شيوعا في حصص تعليم العربية التى حضرتها ؟ وما رأيك فيها ؟

٥ ـ لكل من تدريبات التكرار الفردية والفئوية والجماعية مزايا وعيوب . ناقش ذلك .

٦ ـ قدم نموذجا أمام الفصل لكل نوع من أنواع التكرار ، ثم استمع لرأى المعلم وزملائك فيه .

الوحدة رقم (٧٤)
التدريبات الأساسية والعلاجية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يقابل بين التدريبات الأساسية والعلاجية من حيث الهدف والطريقة .

٢ ـ أن يُعِد مجموعة من التدريبات الأساسية والعلاجية التى قد تسهم في تعلم مهارة صوتية معينة .

٣ ـ أن يقدِّر دور دراسات التقابل اللغوى بين العربية ولغة الدارسين في إعداد تدريبات الأصوات .

٤ ـ أن يقترح بعض التدريبات المناسبة لتنمية قدرة الدارسين على تعرف التنغيم وتمييزه .

٥ ـ أن يفكر في بعض الأساليب التى يواجه المعلم بها مشكلة تعليمات التدريبات في المستوى الابتدائى .

٦ ـ أن يبتكر بعض البدائل التى يمكن للمعلم أن يستفيد بها في تدريس الأصوات العربية للمبتدئين .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

تناولنا في الوحدة السابقة موقع التكرار من التدريبات اللغوية المخصصة لتنمية قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية .

وفي الوحدة الحالية نتناول بعض أشكال التدريبات الصوتية سواء منها ما كان تدريبا أساسيا أى يهتم بتنمية المهارات الصوتية في بداية الأمر أو ما كان تدريبا علاجيا أى يهتم بتصحيح نطق الطلاب في المستويات المتقدمة .

التدريبات الأساسية :

التدريبات الأساسية هى تلك التى تهدف إلى اكساب الطالب القدرة على أن يألف النظام الصوتى الجديد وأن يستعمله بكفاءة .

من هذه التدريبات نذكر ما يلى :

(أ) **التمييز الصوتى** : ولتنمية القدرة على التمييز بين الأصوات هناك عدة تدريبات منها :

١ ـ يكتب المعلم قائمة تحتوى على مجموعات من الكلمات . كل مجموعة منها تكون من كلمتين تنطق نطقا متقاربا أو ذات صوت واحد . بينما نجد الثالثة تختلف عنها في النطق . وأمام الطالب ورقة اجابة answer sheet يضع دائرة حول الحرف المقابل للكلمة المختلفة في نطقها عن الكلمتين الأخريين مثل :

حَرَم / هَرَم / قَلَم (أ ب جـ)

أو أمل / عمل / أمل (أ ب جـ)

ففي المثال الأول يتشابه نطق الكلمتين أ و ب بينما يختلف نطق الكلمة جـ .

وفي المثال الثانى تتماثل الكلمتان أ و جـ بينما تختلف الكلمة ب .

٢ ـ يكتب المعلم قائمة بكلمات مزدوجة اثنان منها متماثلان نطقاً واثنان مختلفان نطقا أو متقاربان . ويطلب من الدارس وضع علامة أمام السؤال إن كانا متماثلين وعلامة × إن كانا مختلفين . مثل :

قلب / قلب (/)

قلب / كلب (×)

٣ - ينطق المعلم مجموعة من الكلمات المتشابهة في نطقها ومن بينها كلمة واحدة مختلفة النطق ويطلب من الدارسين أن يضعوا علامة / للصوت الذي يسمعونه مكررا وعلامة × للصوت الشاذ . مثل :
يضلِّل / يظلِّل / ضليل / يعلِّل / يقلِّل (/ / × / /)

٤ - ينطق المعلم كلمة ويطلب من الدارسين ذكر أكبر عدد من الكلمات ذات الايقاع المشابهة لهذه الكلمة . مثل :
- المعلم : ينطق : « زال » .
- الدارسون : ينطقون : سال / مال / قال / شال / طال .

٥ - يُعِد المعلم قائمة بمجموعة من الكلمات العربية ومجموعة أخرى من الكلمات الأجنبية (من لغة الدارس) ثم يطلب من الدارسين الانصات إلى صوت معين في هذه الكلمات ثم يطلب منهم تحديد اللغة التى تنطق كلمتها . كان ينطق الكلمتين : شيك / شيخ ويرى الطالب أمامه الكلمتين الآتيتين :

Arabic (   )
English (   )

وعلى الطالب أن يضع رقم الكلمة أمام لغتها .

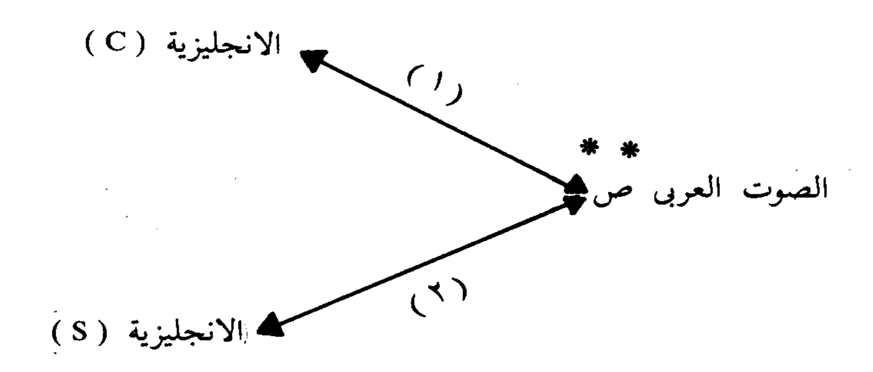
٦ - يكتب المعلم على السبورة صوتين يريد تدريب الدارسين على التمييز بينهما . ويضع رقما لكل صوت . ثم يقرأ مجموعة من الكلمات ويطلب من الدارسين رفع أيديهم اليمنى إن كانت الكلمة من المجموعة رقم ١ ويرفعون أيديهم اليسرى إن كانت من المجموعة رقم ٢ . مثل :

س (١)	ص (١)
______	______
______	______
______	______
______	______

ثم يقرأ المعلم الكلمات الآتية : قارس / سبر / عسر / عصر / قارس / صبر ويرفع الدارسون أيديهم كما أرشدهم المعلم .

٧ - ينطق المعلم كلمة فيها أحد الأصوات العربية غير الموجودة في لغة الدارس ثم يطلب منهم الأنصات جيدا إلى هذا الصوت ثم يلقى عليهم كلمتين من لغة الدارس ، وفي كل منهما صوت مشابه للصوت العربى إلا أنه مختلف في الحقيقة عنه . ولنفرض أن لغة الدارسين هى الانجليزية . هنا يمكن أن يدرب الدارسين على التمييز بين صوت « الصاد » العربى وصوت كل من C , S الانجليزيين .

والرسم التالى يوضح هذا التدريب :



وعلى المعلم أن ينطق الكلمات الآتية ، على سبيل المثال : صبر / Civic / Sound .

٨ - من التدريبات البسيطة لتنمية قدرة الدارس على تعرف صوت وتمييزه من غيره . . القاء مجموعة من الكلمات المفردة التى يتوفر فيها هذا الصوت مع كلمة ليس فيها هذا الصوت وعلى الطالب أن يحدد عدد مرات سماعه لهذا الصوت . كأن يطلب من الدارسين

---

* * تم اقتباس هذا الرسم مع تعديله من كتاب وليجا ريفرز وتيمبرلى .

الانصات لهذه الكلمات وذكر عدد مرات سماع الصوت (آ) آل / مال / أمل / آن .

٩ - وإذا كان التدريب السابق قاصرا على كلمات مفردة فمن الممكن تقديم الصوت المطلوب في سياق طويل . أى أن يرد عدة مرات فى جملة طويلة وعلى الدارسين أن يحددوا عدد مرات سماعهم لهذا الصوت . كأن يطلب المعلم منهم الانصات لهذه الجملة وذكر عدد مرات ورود الصوت (ي الياء الممدودة) : ينبغى على المرء أن يستعين بالله في كل حين .

(ب) **التنغيم** : يقصد بالتنغيم طريقة نطق الجملة لتؤدى معنى معينا فقد تنطق جملة واحدة عدة مرات ولكل مرة تأخذ معنى . فقد تكون تقريرا وقد تكون سخرية وقد تكون غير ذلك . ومن تدريبات التنغيم ما يلى :

١ - يقدم المعلم عددا من الجمل التى تشمل على أوامر وأسئلة وعبارات تعجبية وتوكيدية وغيرها ويطلب من الدارسين أن يحددوا نوع العبارة التى استمعوا لها . هل هى تقريرية أم استهزائية أم ماذا ؟ فينطق الجملة الآتية مرتين :
هل أنت الذى فعل هذا ؟ (استفهامية ، نود بها أن نعرف من الذى فعل هذا) .
هل أنت الذى فعل هذا ؟ (استفهامية تعجبية وكأنك تستكثر على الفرد أن يكون هو الذى فعل هذا) .

٢ - من الممكن الاستعانة باشارات عند التدريب على التنغيم كأن يرسم خطا يبين حركة ايقاع الجملة . يرتفع عند ارتفاع الايقاع وينخفض عند هبوطه . مثل :

هل هذا الذى فعل كذا   وأخيرا قلت له اهدأ

التدريبات العلاجية :

وهى التى تأخذ مكانها في المستويات التى تلى المستوى المبتدىء في معلم العربية وذلك لتصحيح مسار طريقة نطق صوت معين كان الطالب قد تدرب عليه خطأ . وهنا يقوم المعلم بمراجعة النظام الصوتى للعربية كما درسه الطلاب وكما ينبغي . كما يجوز له ، فى المستويات المتقدمة ، أن يشرح للدارسين أسباب المشكلة ويوضح لهم موقع الصوت من النظام الصوتى للعربية .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ قارن بين التدريبات الأساسية والعلاجية من حيث أهدافها وأساليبها .

٢ ـ اذكر بعض الحالات التى يصلح فيها استخدام التدريبات العلاجية .

٣ ـ وضح إلى أى مدى يمكن للمعلم أن يستفيد بنتائج دراسات التقابل اللغوى بين العربية ولغة الدارسين في التدريب على الأصوات .

٤ ـ اختر مهارة صوتية معينة وبين كيف تعد لها تدريبا أساسيا وآخر علاجيا .

٥ ـ لماذا سُميت التدريبات العلاجية بهذا الاسم ؟ ضع تصديرا لموقف يصلح فيه استخدام التدريبات العلاجية .

٦ ـ كيف يعالج المعلم في رأيك ، مشكلة التعليمات التى تسبق التدريبات الصوتية في المستوى الابتدائى ؟

الوحدة رقم (٧٥)
توجيهات عامة في تدريس الكلام

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يبتكر بعض المواقف التى تستحث الطلاب على الكلام بالعربية .
٢ ـ أن يقدر قيمة أن يكون لدى الطالب ما يعبر عنه .
٣ ـ أن يدرك أهمية توجيه الانتباه عند الكلام .
٤ ـ أن يحدد المواقف التى يلزم فيها تصحيح أخطاء الطالب .
٥ ـ أن يتقبل دوره كموجه للطالب عند ممارسته الكلام بالعربية .
٦ ـ أن يحدد مستوى توقعاته بدقة في ضوء ظروف الدارسين .
٧ ـ أن يتعرف على بعض مواقف الكلام المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية كلغة ثانية .
٨ ـ أن يستنتج بعض أسس اختيار موضوعات التعبير .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــــة :

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الانسان . ففيها تعبير عن نفسه وقضاء لحاجته وتدعيم لمكانته بين الناس .

والكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التى تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية وان كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين . ولقد اشتدت الحاجة لهذه المهارة في بداية النصف الثانى من هذا القرن بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية وتزايد وسائل الاتصال والتحرك الواسع من بلد إلى بلد ، حتى لقد أدى تزايد الحاجة للاتصال الشفهى بين الناس إلى اعادة النظر في طرق تعليم اللغات الثانية وكان أن انتشرت الطريقة السمعية الشفوية وغيرها من طرق تولى المهارات الصوتية اهتمامها . وفيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم فى تطوير تدريس مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية .

١ ـ تدريس الكلام يعنى ممارسة الكلام :

يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه . . إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا . . من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستئثاره بالحديث .

٢ ـ أن يعبِّر الطلاب عن خبرة :

يقصد بذلك ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به . . ينبغى أن يتعلم الطالب أن يكون لديه شيء يتحدث عنه . ومن العبث أن يكلف الطالب بالكلام في موضوع غير مألوف إذ أن هذا يعطل فهمه وقد لا يجد في رصيده اللغوى ما يسعفه .

٣ ـ التدريب على توجيه الانتباه :

ليس الكلام نشاطا آليا يردد فيه الطالب عبارات معينة وقتما يراد منه الكلام . . إن الكلام نشاط عقلى مركب . . إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها . والقدرة على تعرف التراكيب

وكيف أن اختلافها يؤدى إلى اختلاف المعنى . . إن الكلام باختصار نشاط ذهنى يتطلب من الفرد أن يكون واعيا لما يصدر عنه حتى لا يصدر منه ما يلام عليه . . وقديما قيل إن عثرات اللسان أفتك من عثرات السنان .

لذا وجب على المعلم أن يدرب الطلاب على الانتباه جيدا لما يقولونه . ومن الممكن تنمية هذا الاتجاه لو كلفهم المعلم بالحديث في مواقف تجبرهم على الانتباه لما يقولون .

٤ ـ عدم المعارضة وكثرة التصحيح :

من أكثر الأشياء حرجا للمتحدث واحباطا له أن يقاطعه الآخرون . واذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغاتهم الأولى فهو أكثر صدقا بالنسبة للمتحدثين في لغات ثانية . . إن لديهم من العجز في اللغة ما يعوقهم عن الاسترسال في الحديث أو اخراجه بشكل متكامل ، ولعل مما يزيد في احساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم .

ويرتبط بهذا أيضا ألا يلح المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب . . وعليه أن يدرك الفرق بين نوعين من الخطأ : خطأ يترتب عليه افساد المعنى ، وهذا ما ينبغى لفت الأنظار اليه وبطريقة مخففة . وخطأ لا يؤثر في المعنى أو توصيل الرسالة وهذا ما يمكن التجاوز عنه .

٥ ـ مستوى التوقعات :

من المعلمين من تزيد توقعاته Overexpectation عن الامكانات الحقيقية للطالب ، فيظل يراجع الطالب ويستحثه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات . . إن الحقيقة التى ينبغى أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبى ، خاصة إن تعلم العربية وهو كبير ، يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة

الكلام . . وهذه ظاهرة لا تختص بتعلم العربية وحدها وانما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية .

على المعلم اذن أن يقدر ذلك وان يكون واقعيا وأن يميز بين مستوى الكلام الذى يصدر عن الناطقين بالعربية وذلك الذى يصدر عن الناطقين بلغات أخرى .

التـــدرج :

ينطبق مبدأ التدرج هنا أيضا . . إن الكلام كما قلنا مهارة مركبة ونشاط عقلى متكامل . . وتعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة ولا بين عشية وضحاها . انها عملية تستغرق وقتا وتتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغى أن يملكه المعلم . وعليه أن يهيىء من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستوى من مستويات الدارسين .

(أ) **بالنسبة للمستوى الابتدائى** : يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم ويجيب عليها الطلاب . ومن خلال هذه الاجابة يتعلم الطلاب كيفية انتقاء الكلمات وبناء الجمل وعرض الأفكار . ويفضل أن يرتب المعلم هذه الأسئلة بالشكل الذى ينتهى بالطلاب إلى بناء موضوع متكامل ومن المواقف أيضا تكليف الطلاب بالاجابة عن التدريبات الشفهية ، وحفظ بعض الحوارات والاجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص قرؤوه .

(ب) **المستوى المتوسط** : يرتفع مستوى المواقف التى يتعلم الطلاب من خلالها مهارة الكلام . من هذه المواقف لعب الدور Role Playing وإدارة الاجتماعات والمناقشة الثنائية ، ووصف الأحداث التى وقعت للطلاب ، واعادة رواية الأخبار التى سمعوها في التلفاز والإذاعة والأخبار عن محادثة هاتفية جرت أو القاء تقرير مبسط وغيرها .

(جـ) **المستوى المتقدم** : وهنا قد يحكى الطلاب قصة أعجبتهم ، أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة أو يلقون خطبة

أو يديرون مناظرة Debate أو يتكلمون في موضوع مقترح أو يلقون حوارا في تمثيلية أو غير ذلك من مواقف .

المهم في هذا كله أن يراعى المعلم الرصيد اللغوى عند الدارسين وكذلك اهتماماتهم ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث .

٧ ـ قيمة الموضوع :

تزداد واقعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم وذا قيمة في حياتهم . وينبغى أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التى يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم حيث الفرصة متاحة للتعبير الحر . فينبغى أن يكون الموضوع ذا قيمة وأن يكون واضحا ومحددا . ويفضل أن يطرح على الطلاب في كل مرة موضوعان أو أكثر حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم ، فيتكلمون عما يعرفون ، وعما لديهم حوله من رصيد .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ إلى أى مدى يحتاج الطلاب إلى اكتساب مهارة الكلام بالعربية كلغة ثانية ؟

٢ ـ ما المواقف التى تعتقد أن زملاءك سوف يحتاجون فيها إلى التكلم بالعربية ؟

٣ ـ لماذا يعتبر اكتساب القدرة على الكلام بالعربية كلغة ثانية أصعب من غيرها من المهارات اللغوية ؟

٤ ـ ماذا يترتب على تكليف الطلاب بالكلام في موضوع لا خبرة لهم به ؟

٥ ـ إذا كنت قد مررت بتجربة مثل هذه فماذا كان موقفك ؟

٦ ـ كيف يحدد المعلم مستوى توقعاته عن امكانات الطالب من حيث قدرته على الكلام بالعربية ؟

٧ ـ اذكر بعض الأخطاء التى يقع فيها بعض معلمى العربية عند تدريب الطلاب على مهارة الكلام .

٨ ـ اعرض بعض المواقف التى يمكن أن تدور حولها برامج تعليم الكلام في المستوى الابتدائى .

٩ ـ وازن بين هذه المواقف وبين مواقف الكلام في المستويين المتوسط والمتقدم من حيث مستوى التجريد .

الوحدة رقم (٧٦)
المحـــادثة
مفهومها ، ومستوياتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يناقش مفهوم المحادثة محللا النقاط الحاكمة فيه .

٢ ـ أن يستنتج من تعريف المحادثة ما تتصف به المحادثة الجيدة من خصائص .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة التلقائية في حصة المحادثة .

٤ ـ أن يعرض ، بلغته ، خصائص كل مستوى من المستويات الثلاثة للمحادثة .

٥ ـ أن يقترح مجموعة من الإجراءات التدريسية لتدريب الطلاب على المحافظة في كل مستوى .

٦ ـ أن يحدد دور المعلم في حصة المحادثة كموجه لها .

ثانيا : المحتـــوى

مفهوم المحادثة :

ما المقصود بالمحادثة ؟ يمكن تعريف المحادثة بإيجاز فيما يلى : إنها **المناقشة الحرة التلقائية التى تجرى بين فردين حول موضوع معين .**

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الحاكمة Key words الآتية : المناقشة ، الحرة ، التلقائية ، فردين ، موضوع . ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوى في هذا المجال :

(ا) **المناقشة** : المحادثة مناقشة . . معنى هذا أن من أشكال الاتصال اللغوى الأخرى ما لا يعتبر محادثة ، وإن كان شفهياً كالمحادثة . من هذه الأشكال مثلا : أن يلقى شاعر قصيدة في حفل ، منها أن يلقى متحدث كلمة في لقاء ما ، منها غير ذلك من مجالات الحديث الشفوى مما نخرجه من نطاق المحادثة لسبب واحد وهو أنها تفتقد إلى روح المناقشة ومتطلباتها .

(ب) **الحرة** : المحادثة مناقشة حرة . . . ومعنى هذا أن المحادثة لا تتم قسرا ولا تحدث إجباراً . إن حرية المتحدث شرط لحديثه ، وعندما يُفتقد هذا الشرط يصبح ما يقوله ترديداً أو إملاء عليه من آخرين والأمر نفسه يصدق في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إن فرض مواقف التعبير بالشكل الذى يتعارض مع ميول الدارسين أمر لا يحظى منهم بقبول ولا يمكن أن يجدى في تعليمهم المحادثة أو إكسابهم مهارات كما أن فرض عبارات معينة لا يقتنع الدارس بمبرر استخدامها أمر لا يثمر في تعلمه لمهارات المحادثة . المحادثة إذن موقف حر يشعر الفرد فيها بذاته وحقه في أن يعبر بالطريقة التى يجب أن يعبر بها .

(جـ) **التلقائية** : والمحادثة عملية تلقائية يترك الفرد فيها على سجيته ، فيستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه . . الاتصال الكامل بين البشر أمر لا وجود له . . إن من غير الممكن في كثير من الأحيان أن نعرف ما يريد الآخرون قوله باللغة التى يصيغونه فيها أو بالطريقة التى يقولونه بها . التلقائية هنا تعنى ، ضمن ما تعنيه أن ثمة متغيرات كثيرة تحكم عملية الكلام وتجعله يسير بشكل معين قد لا يتوقعه السامعون .

(د) **فردان** : ثم إنها تجرى بين فردين . . . المحادثة ظاهرة اجتماعية ، والذين يطلقون كلمة المحادثة على الحوار الداخلى الدائر في عقل الإنسان عندما يتحدث فإنما يطلقون الكلمة من قبيل المجاز وليس الحقيقة . . .

نعم يُحس الفرد ، عندما يفكر أنه يحادث شخصاً آخر يجاذبه أطراف الحديث فتارة يختلفان وأخرى يتفقان . . ولكن هذا لا يعنى محادثة بمعناها الاصطلاحى المتفق عليه . المحادثة إذن نشاط يدور بين فردين . . معنى هذا أن لكل منهما حقوقا وعليه واجبات . . وبقدر ما نصف متحدثاً معيناً بأنه متحدث جيد نستطيع أيضا أن نصف مستمعاً معيناً بأنه مستمع جيد . . وما أكثر ما نغفل عن هذه الحقيقة ونحن نتحدث . يتصور بعضنا أنه وهو يتحدث كما لو كان الكون يسمع وعليه أن يسمع وليس عليه أن يستجيب إلا في الوقت الذى يأذن له المتحدث بالاستجابة .

(هـ) **موضوع** : وأخيراً فالمحادثة تدور حول موضوع . . ولقد يعجب القارىء من تأكيدنا على هذه الحقيقة متسائلا : وهل ثمة محادثة لا تدور حول موضوع ؟ قد تكون الحقيقة واضحة ولكننا لا نؤمن بها أو لا نمارس ما يدل على أننا نؤمن بها . . إن بعض معلمى اللغة العربية للناطقين بها (أى كلغة أم) يفرضون على تلاميذهم الحديث في أشياء لا يمكن أن تسمى موضوعات . إنهم فقط يتحدثون . والأمر نفسه يصدق على تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى من المعلمين من يفرض مواقف الحديث لا يحس بها الدارس وليس لديه ما يقوله بشأنه . المحادثة تدور حول قضية يشعر كل من المتحادثين أن لديهما شيئا يريدان توصيله أو تبادل الرأى فيه .

مستويات المحادثة :

للمحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ثلاثة

مستويات رئيسية تتفاوت مطالبها وخصائصها بتفاوت المستوى اللغوى للدارسين :

(ا) **المستوى الأول** : وهو خاص بالدارسين الجدد الذين ينتظمون في برامج تعليم اللغة العربية ، شأن أية لغة تدرس لغير الناطقين بها دون سابق علم لهم بهذه اللغة أو ألفة بها . والمحادثة على هذا المستوى تقتصر أو تكاد تقتصر ، على تحفيظ هؤلاء الدارسين نماذج من المحادثة العربية الصحيحة سواء في طريقة المحادثة أو نغمة الحديث أو لغته وموضوعات المحادثة على هذا المستوى تكون محددة عادة ، لا يتطرق الأمر فيها إلى تنوع المواقف بشكل يربك الدارس . أو تعدد وجهات النظر في الحوار ، أو تبادل التعبيرات على غير نظام (حيث أن من خصائص المحادثة بشكلها الطبيعى أن تكون تلقائية حرة كما سبق القول). فى هذا المستوى يلقى المعلم المحادثة أولا أى يقرؤها هو قراءة سليمة وبأداء طبيعى لا تكلف فيه ، ثم يطلب من الدارسين تكرار هذه المحادثة جملة جملة أو تمثيلها . أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظونه منها . المهم هنا أن يألف الدارس أصوات اللغة ومفرداتها وأن يتعرف على نمط الكلام والتعبير فيها . المحادثة نمط ثقافي يختلف بلا شك من مجتمع لآخر ومن جماعة لغوية لأخرى .

والإصرار هنا على أن يلقيها المعلم بنفسه إنما يعنى أمرين : أولهما أن يستمع الدارس للحوار من مصادره الطبيعية ، ومن ثم يستمع إلى نموذج يستطيع محاكاته ، وثانى هذين الأمرين ألا يتعرض الدارس بأى شكل من الأشكال للغة مكتوبة خاصة في دروسه الأولى التى يستهل بها البرنامج . إن قراءة الدارس للمحادثة في هذه الدروس الأولى يحول العملية إلى قراءة جهرية يستوى الأمر فيها مع قراءة هذا الحوار في نص تقريرى أو في مقال معين . .

وعلى المعلم في هذا المستوى الأول من تدريس المحادثة أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم الدارس ورصيده

اللغوى . كما أن عليه ألا يتنقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الدارسين قد استوعبوا كلا منها واستطاعوا ممارستها أمامه .

ويستطيع المعلم التدرج في تقديم المحادثة في هذا المستوى ، فالموضوعات تبدأ في الاتساع ، والمواقف تبدأ في التنوع ، والبدائل المختلفة للاستجابات تبدأ في الظهور ، والرصيد اللغوى يبدأ في الازدياد .

(ب) **المستوى الثانى** : وهو أعلى درجة من سابقه . تدور المحادثة في هذا المستوى عادة حول موضوعات أوسع وقضايا أعقد ، ومواقف أكثر تجريدا . وتدور المحادثة في هذا المستوى حول موضوعات وأفكار قرأها الدارسون في نصوص معينة يستخلصون منها أفكاراً ينسجون حولها وقضايا يتناقشون فيها ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر بصددها . كما أنهم يستخلصون منها من المفردات والمصطلحات ما يستطيعونه توظيفه . في هذه المحادثات قد يحفظ الدارسون تعبيرات معينة ، أو اصطلاحات خاصة من خلال اتصالهم بموضوعات القراءة إلا أن الأمر لا يقتصر على حفظ هذه التعبيرات واستظهار هذه المصطلحات وإنما يتعدى ذلك إلى التوظيف الحقيقى والمستمر ، والذى من شأنه أن يربى الثقة في نفوس الدارسين .

واتصال الدارسين بالنصوص هنا يمكن أن يتم أيضاً على مستويين : أولهما مقروء يتصل الدارسون فيه بنصوص مقروءة يشتقون منها أفكاراً ويستخلصون معانى ويحفظون ألفاظاً وتعبيرات وذلك عن طريق قراءتهم لنصوص معينة يستطيعون العودة إليها عند الحاجة لتأكيد شيء أو استيضاح أمر . وثانيهما مسموع يتصل الدارسون فيه بنصوص تتلى عليهم ، إما من المعلم أو من شريط مسجل ، ثم تلقى عليهم عدة أسئلة يستخدمون مادتها بعد ذلك في إدارة محادثات بينهم . وهنا يفضل أن يسجل المعلم على السبورة ما يراه ضرورياً للدارسين في أداء المحادثة من نصوص يستمعون إليها كأن يكتب لهم أسماء الأشخاص الذين

يدور بينهم الحوار في النص المسموع أو أن يكتب لهم مفردات الاصطلاحات الصعبة أو التعبيرات الغريبة التى يشعر المدرس بصعوبتها أو يتوقع عجز الدارسين عن فهمها وتمثلها ومن ثم استخدامها وتوظيفها .

(جـ) **المستوى الثالث** : وهذا يمثل أعلى مستوى من مستويات المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . في هذا المستوى يتوقع من الدارسين ممارسة المحادثة بالمفهوم الذى تناولناه للمحادثة من حيث أنها مناقشة حرة تلقائية حول موضوع معين وبين فردين متحادثان . الدارس في هذا المستوى عادة يكون ذا خبرة لغوية واسعة وقدرة على استخدام التراكيب النحوية استخداماً صحيحاً وفهم الصيغ المختلفة للتعبير الواحد والهدف الرئيسى من تدريس المحادثة في هذا المستوى هو تنمية قدرة الدارسين على الإطالة في التفكير والتلقائية في التعبير والحرية في استخدام البدائل ووضع كل منها الموضع الصحيح .

المحادثة هنا تتخطى حدود الحفظ والتلقين ، أو تكليف الدارس بالتكرار بين دارسين أو أكثر . . . قد تدور حول مجموعتين من الدارسين تتبنى كل منهما وجهة نظر معينة تدافع عنها وتتبادل بين أفرادها مختلف الآراء .

والمعلم في هذا المستوى يتعدى دوره إلقاء الحوار حتى يقلده الدارسون إنه مجرد موجه للحديث . . يرقب مجراه ويضبط حدوده ، ويصحح أخطاءه ويوجه تيار الفكر فيه .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ناقش بإيجاز ما يطرحه عليك مفهوم المحادثة من أفكار .

٢ ـ في ضوء استيعابك لمفهوم المحادثة استخلص عدداً من الصفات التى تتميز بها المحادثة الجيدة .

٣ ـ انقد الطريقة التى تعلمت بها المحادثة في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء الصفات التى حددتها سابقا .

٤ ـ المحادثة نشاط فردى اجتماعى . كيف ذلك ؟

٥ ـ لماذا يركز الكاتب على ضرورة توفر موضوع لإدارة المحادثة ؟

٦ ـ ما أهم الخصائص التى تتميز بها كل مستوى من مستويات المحادثة الثلاثة ؟

٧ ـ ما الدور الذى تقترحه للمعلم في كل مستوى منها ؟

الوحدة رقم (٧٧)
المحادثة في برامج تعليم العربية
موقعها ، وأهداف تعليمها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يستنتج دلالات المصطلح : « الناطقون باللغة » .
٢ ـ أن يدرك أهمية المحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
٣ ـ أن يتقبَّل الفروق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة .
٤ ـ أن يميِّز من أهداف تعليم المحادثة في برامج تعليم العربية كلغة أولى وبرامج تعليمها كلغة ثانية .
٥ ـ أن يلخص فوائد الابتداء بالمحادثات الطبيعية المتدرجة .
٦ ـ أن يقدِّر قيمة المحادثة في معالجة بعض الجوانب النفسية عند الدارسين .

موقعها في برامج تعليم العربية :

تستوقفني وأنا أكتب هذه الوحدة عبارتان : « الناطقون باللغة » « وغير الناطقين باللغة » وأحياناً يقال متحدثو اللغة وأحياناً ثالثة يقال : متكلموا اللغات . اصطلاحات مختلفة لها في هذا المقام مغزى : لم نسمع من قبل وصف هؤلاء الناس بأنهم « القارئون باللغة » « أو غير

القارئين بها » لم نسمع أيضاً وصفهم بأنهم « الكاتبون باللغة » أو « غير الكاتبين » .

إن الفرد العادى عندما يسأل شخصاً عن اللغات التى يعرفها يسأله كم لغة تتحدث ؟ وكأن الحديث باللغة هو معيار الكفاءة فيها وإجادتها وهذا إلى حد كبير صحيح . إن ثمة افتراضا تنطلق منه هذه الحقيقة ذلك هو : أنه لو أن فرداً درس لغة ما دراسة جيدة يصبح قادراً على الاتصال بمتحدثيها والتفاهم معهم .

ولقد أدرك بعض خبراء تعليم اللغات الثانية ذلك ، فاتخذوا من المحادثة محورا لتعليمهم هذه اللغات ، سواء في اختيار نصوص الكتب المؤلفة ، أو في اقتراح أساليب النشاط اللغوى في الفصول ، أو في استثارة دوافع الدارسين للتعلم والاستمرار في البرامج ، إلى آخر هذه المجالات . إن الابتداء بالمحادثات الطبيعية المتدرجة ذو فوائد كثيرة نلخصها فيما يلى :

١ ـ إعطاء هذه المحادثات الصورة الشفوية المتكاملة للغة .
٢ ـ تمثيل اللغة في إطارها الطبيعى .
٣ ـ إشباع الحاجة الملحة لدى الدارس في استعمال ما يتعلمه والاستفادة منه مباشرة .
٤ ـ سهولة حفظ المحادثات القصيرة المرتبطة بظروف المعيشة اليومية كالتحية والاستفسارات والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالطالب وبيئته وذلك نتيجة لإلف الطالب للمعانى التى تعبر عنها المحادثات .
٥ ـ إمكانية تمثيل المحادثات مما يساعد على تثبيتها في أذهان الطلاب وإضفاء الحيوية على الدرس . (محمود اسماعيل صينى ، ص ٢) .

الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة :

يخيَّل إلى بعض معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى أن تدريب الطلاب على قراءة أسئلة وأجوبتها من نص أمامهم أو قراءته مكتوبا على السبورة فإنما يعنى تدريبهم على المحادثة والحوار . . وقد يبدو بعضهم أكثر تقدما فيكلف الطلاب بعمل أشياء معينة في حجرة الدراسة ثم يكلف آخرين للسؤال عما قام به زملاؤهم كأن يفتح محمد الباب فيسأل طالب زميله : ماذا فعل محمد ؟ فيجيب الآخر بأن محمداً يفتح الباب . أو أن يسأل المعلم طالبه عما يراه في الحجرة : ما هذا ؟ هذا باب . . الخ . وكأن المحادثة بذلك قد تمت والمهارة اكتسبت .

والواقع أن بين الحوار الطبيعى وهذه المواقف فروق كثيرة نجملها فيما يلى :

١ ـ إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التى يناقش فيها الطالب موضوعا قرأه إلا أنه لا يساعد الطالب على أن يتكلم اللغة في موقف طبيعى يتبادل فيه مع الآخرين الرأى بطلاقة . إن تدريب الطالب على قراءة أسئلة وأجوبتها أو السؤال عما في حجرة الدراسة من أدوات ليس بكل تأكيد تدريباً على أن يدير الطالب نفسه حواراً مع آخر حول فكرة ما . لسنا عند الحوار نسمى الأشياء التى نستعملها بهذه الطريقة لأننا نراها ولأن السياق نفسه يدل عليها .

٢ ـ تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والاجابة عليها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تصل إلى درجة الكليشيه Cliché الذى نجده في كل موقف وبين صفحات كل كتاب وفي حصة كل معلم .

ولنتصور جانبين للسؤال الآتى : هل تشعر بتحسن بعد العلاج يا على ؟

الإجابة الأولى : نعم أشعر بتحسن بعد العلاج يا « أستاذ » .
الإجابة الثانية : قد تكون : نعم ، وشكراً على سؤالك .
وقد تكون : إلى حد ما .
وقد تكون : أفضل من أمس والحمد لله .

وقد تكون غير ذلك في ضوء ما بين المتحدث والسامع من خلفية .

يتضح من هذه أن الإجابة الأولى صيغة ثابتة يتدرب عليها كل طالب وتجدها في كل كتاب .. إنها بلغة اصطلاحية إجابة معيارية . أى ما ينبغى أن تصدر فيه استجابة الفرد وليس من اللازم أن تكون ما يصدر عنه بالفعل في الحياة . إن استخدام اللغة في الحياة العامة ليس معيارياً في كل حالاته .

من هنا تتعدد الاستجابات . وقد يكون فيها من البدائل ما لا يمكن توقعه . فقد يجيب المسئول بجملة كاملة وقد يجيب بجملة قصيرة وقد يجيب بكلمة واحدة من أجل هذا ندرك أسباب تعدد استجابات الإجابة الثانية .

٣ - تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميز به موقف السؤال والجواب التقليدى من حيث تقطع الكلام ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره ثم صياغتها في قالب لغوى مناسب . وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير ، فقد يبدأ باستفهام وقد ينتهى بتعجب .. وقد يكرر ما قاله وقد يحذف شيئاً مفترضاً في سامعه القدرة على التنبؤ به . وهذا بالطبع يختلف عن تعبير واحد نلقنه لطلابنا إجابة على سؤال محدد قد ، وقد لا ، يواجهه عند اتصاله بالعرب .

٤ - والحوار الطبيعى في موقف حى تصحبه إشارات وحركات تتعدى حدود الألفاظ . إنها ما يطلق عليه ما وراء اللغة Paralinguistics ففيها إشارات الوجه وفيها إيماءاته ، وفيها حركات اليد ، وفيها

أساليب المجاملة ، وفيها تعبيرات الدهشة والغضب ، والصبر وقلته ، وفيها الرغبة في توضيح فكرة معينة يتوقف المتحدث ليبحث عن أنسب عبارة لها وأخيرا ففى الحوار الطبيعى مستويات تختلف باختلاف موقف الحديث نفسه .

٥ - وفي الحوار الطبيعى أيضا يتعلم الطالب المفردات والتراكيب والجمل فتصهره في الموقف نفسه وليست في شكل قائمة مفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى ثم هو في موقف الحوار الطبيعى قد يستخدم ضمير المتكلم (أنا / نحن) وضمير المخاطب (أنت / أنتم) أو ضمير الغائب (هو / هم) بينما في موقف الأسئلة والأجوبة المصطنع فلا يستخدم عادة سوى ضمير الغائب . . كما أنه يتعلم كيف يلقى سؤالا وكيف يجيب عليه بعد أن كان في الموقف المصطنع يجيب فقط .

٦ - وأخيراً فإن تقليد المعلم فى الحوار الطبيعي ، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوى عنده . . تقليد له في النبر Stress وفي التنغيم Intonation وفي فترات التوقف وفي دقة النطق وفي سرعة الأداء بينما يعن المعلم أحيانا في الموقف المصطنع في التباطىء حتى يقلده الطالب وليس هذا هو النغم الطبيعى للكلام .

كل هذا يجعل الموقف مختلفا تماماً . . إن تدريب الطالب على قراءة أسئلة وإجاباتها ليس بكل المعايير تدريباً له على المحادثة والحوار الطبيعى والآن ما أهداف تدريس المحادثة في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

أهداف تدريس المحادثة :

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلى :

١ - تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين ودون انتظار مستمر لمن يبدؤهم بذلك .

٢ ـ تنمية ثروتهم اللغوية .

٣ ـ تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة ، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة والحاجة للتقدم والقدرة على الإنجاز .

٤ ـ تنمية قدرة الدارسين على الإبتكار والتصرف في المواقف المختلفة واختيار أنسب الردود والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة .

٥ ـ تعريض الدارسين للمواقف المختلفة التى يحتمل مرورهم بها والتى يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة .

٦ ـ ترجمة المفهوم الاتصالى للغة وتدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية .

٧ ـ معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له . . إن أخطأ تقبلوا الخطأ وإن أجاد شجعوه . . إن التدريب على الحوار الفعلى في حجرة الدراسة كالتدريب على السباحة في مسبح صغير يهيىء الفرد بعد ذلك للخوض في عباب البحار . . خطوة خطوة .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما أسباب شيوع المصطلح « الناطقون باللغة » بـدلا من « القارئون بها » ؟

٢ ـ لماذا تبدأ بعض برامج تعليم اللغة الثانية بالمحادثات الطبيعية المتدرجة ؟

٣ ـ ما أهم الفروق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة ؟

٤ ـ أعد النظر فى دروس بعض كتب تعليم العربية كلغة ثانية ، وبين نوع التدريبات التى تشيع فيها وما إذا كانت محادثات طبيعية أم إلقاء أسئلة .

٥ ـ ورد الحوار الآتى : في أحد كتب تعليم العربية كلغة ثانية :

محمد : السلام عليكم يا سعيد .
سعيد : وعليكم السلام يا محمد .
محمد : هل لك وجه ؟
سعيد : نعم لى وجه .
محمد : هل عندى شعر ؟
سعيد : نعم عندى شعر .
محمد : كم يداً لك ؟
سعيد : لى يدان .

ما رأيك في هذا الحوار ؟

٦ ـ لخِّص بلغتك ، أهم أهداف تعليم المحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الوحدة رقم (٧٨)
توجيهات عامة في تدريس المحادثة

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُظهر وعياً بقيمة التوجيهات العامة المقدمة في هذه الوحدة .

٢ ـ أن يصحِّح تصور بعض زملائه حول المحادثة مما يتعارض مع هذه التوجيهات .

٣ ـ أن يتعرف على أساليب تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين من خلال المحادثة .

٤ ـ أن يترجم التوجيهات العامة الواردة في هذه الوحدة في شكل إجراءات يقوم بها كل من مؤلف الكتاب والمعلم في الفصل .

٥ ـ أن يضع تصوراً لثلاث محادثات تدرس لطلاب المستوى الابتدائى مراعياً خصائص المحادثة الجيدة .

٦ ـ أن يعيد تصنيف هذه التوجيهات العامة حسب محاور جديدة .

ثانيا : المحتوى

سواء دارت المحادثة في المستوى الأول أو الثانى أو الثالث ينبغى مراعاة عدة أمور منها :

١ ـ الرصيد اللغوى :

إن الشرط الأول لإدارة محادثة في أى مستوى من المستويات الثلاثة أن يكون لدى الدارسين رصيد لغوى يسمح بالمحادثة في حدود

الموضوع المطروح أو القضية المثارة . لا يمكن لنا ونحن نعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نتوقع منهم محادثة جيدة في الوقت الذى لم يتعلموا فيه سوى : أنا طالب ، هذا قلم ، يكتب . . وغيرها من المفردات التى لا تتيح حرية الحركة ولا تفتح مجالا للحديث .

٢ ـ تعليم المفردات والتراكيب :

ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد . . إن اللغة أكثر من مجرد مفردات ، إنها أيضا تراكيب . . ولا يمكن لنا أن نتصور دارساً لا يعرف من التراكيب اللغوية أو أصولها ما يستطيع به صياغة جملة ، أن يقدر على المحادثة . من هنا نقول إن القدرة على التعامل بالمفردات السابقة ووضعها في تراكيب مناسبة أمران يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالثروة اللغوية عند الدارسين .

٣ ـ التدرج في موضوع المحادثة :

ينبغى أن يتدرج المعلم في تقديم المحادثة وفي ضوء الحديث عن المستويات الثلاثة السابقة يمكن القول أن طبيعة مواقف المحادثة تختلف من مستوى لآخر فهى في المستوى الأول تدور حول شئون الحياة اليومية ، وفي الثانى تدور حول موضوعات وصفية إلى حد ما أو قضايا بسيطة ، وفي الثالث تدور المحادثة حول مواقف تجريدية وإلى حد كبير ، حيث تتناول قضايا يكثر فيها الجدل وتتباين فيها وجهات النظر ، وتتعدد مجالات النقاش .

٤ ـ البعد عن الكليشيهات :

ينبغى أن يتحرر المعلم في تدريس المحادثة تكرار العبارات والاصطلاحات النمطية التى يجدها الدارس في كل كتاب bookish expression ينبغى أن يقدم المعلم للدارسين أنماط الحديث العادية التى سوف يستمعون إليها من متحدثى اللغة والتى سوف يستخدمونها مع

هؤلاء المتحدثين . . . فلا أحسب مثلا أن كل محادثة لا بد أن تنتهى بهذه العبارة :

- إلى اللقاء ، في أمان الله ؟ ذلك أن مواقف الحياة العادية تتعدد فيها عبارات الوداع ، فقد تكون : السلام عليكم ، وقد تكون : سوف نلتقي غداً إن شاء الله ، وقد تكون : مع السلامة ، وقد تكون : شكراً جزيلاً ، وقد تكون : متى سأراك المرة القادمة . . . وقد تكون غير ذلك .

٥ ـ تنمية الثروة اللغوية :

تكوين رصيد من الكلمات والتراكيب عند الدارسين أمر لا بد منه حتى يستطيع هؤلاء الدارسون القيام بالمحادثات بالشكل المراد ومن أجل تكوين هذا الرصيد يستطيع المعلم القيام بعدة أمور :

- منها أن يلفت أنظار الدارسين للكلمات الجديدة .
- ينبغى أن يستنبط منهم معنى هذه الكلمات قبل أن يتطوع بشرحها ، ذلك أن من المهارات الأساسية في تعلم اللغات الأجنبية أن يكون الدارس قادراً على فهم الكلمة من السياق .
- أن يطلب من الدارسين تخصيص كراسة لتسجيل الكلمات والتراكيب الجديدة .
- ألا يتردد المعلم في ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة .
- تشجيع الدارسين لأن يعرضوا الكلمات الجديدة التى تعلموها ويستخدمونها في سياقات جديدة . ذلك أن تثبيت هذه الكلمات رهن باستخدامها وتوظيفها كلما وجدت مواقف تناسبها .
- وأخيراً ينبغى أن يشجع المعلم الدارسين ، خاصة في المستويات الأعلى على القراءة الموسعة .

٦ ـ تنمية القدرة على المجاملة :

من المهارات الأساسية الواجب تنميتها عند الدارسين القدرة على المجاملة وهذا يعنى عدة أمور من أهمها أن يكون الدارس قادراً على معارضة الآراء بطريقة لا تجرح مشاعر المتحدثين أو تنال من قدراتهم ، ومنها أيضاً أن يكون الدارس قادراً على الإبانة عن مشاعر الود ومظاهر الاهتمام بكلام المتحدثين ، كأن يبتسم ابتسامة خفيفة أو يومىء لهم بإشارة ، أو ببعض حركات الوجه ، وكأن ينشر وسط حديثهم بعض الكلمات التى تستحثهم على مواصلة القول والشعور بأن الآخرين لا يستمعون لأحاديث فقط وإنما ينصتون لها . ومن مظاهر المجاملة أيضا ألا يحتكر المتحدث الحديث وإنما يصمت عندما يريد الآخرون التعبير عن آرائهم هذه كلها مهارات تبعد إلى حد ما عن نطاق القدرة اللفظية ، إنها مهارات يمكن أن تنطلق عليها اللغة الجانبية paralinguistics كما قلنا في الوحدات السابقة وهى لا تقل أهمية عن المهارات اللغوية ذاتها . والمعلم مطالب بأن ينمى هذه المهارات عند الدارسين حيث إنها مطلب رئيسى للنجاح في إدارة محادثات في المجتمع الخارجى .

٧ ـ الانتقال للمجتمع الخارجى :

من أهم المشكلات التى تواجه المعلمين في تدريس المحادثة تحقيق الانتقال transition من موقف مضبوط محكوم بمتغيرات كثيرة إلى موقف حر ينطلق الدارس فيه في المجتمع الخارجى . هذا الانتقال ينبغى أن يتم بتدرج وبهدوء فضلاً عن توفير الإمكانات اللغوية عند الدارسين بالشكل الذى يسمح بهذا الانتقال ، وبالطريقة التى لا تجعل الدارس متردداً في المبادرة بالحديث أو جريئاً لأدائها ، أو خائفاً مما ينتظره في المجتمع الخارجى من سخرية .

٨ - التدرج في اختيار التراكيب :

ينبغى عند تأليف نصوص للمحادثة في المستويات الأولى من تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في اختيار التراكيب اللغوية . ولقد أجريت دراسة ميدانية على دارسين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية سنة ١٩٦٥ أجراها الباحثان سافن وبيرشنوق .

وانتهت هذه الدراسة إلى أن الجمل المبنية للمعلوم أسهل استذكارا من المبنية للمجهول ، والمثبتة أسهل من المنفية ، والجمل التى تخلو من عبارات التوكيد أسهل من تلك التى تمتلىء بها ، مع أن عدد الكلمات واحد في كل الحالات تقريبا ، بل والكلمات أيضاً ، ولننظر في التراكيب الآتية لنرى أيها أسهل وأيها أصعب :

- الأب استشار أبناءه .
- الأبناء استشاروا آباءهم .
- الأبناء استشيروا من أبيهم .
- الأبناء استشيروا من قبل أبيهم .
- الأب استشير من قبل أبنائه .

٩ - فن إلقاء المحادثة :

لا ينبغى قبل أن يلقى المعلم المحادثة أن يحدد مقدما اسم الدارس الذى سيتلوها وراءه أو اسم الدارسين اللذين سيقومان بتمثيلها ، ذلك أن مثل هذا التحديد المسبق يعطى لباقى الدارسين وسادة مريحة ينامون عليها أن على المعلم أن يلقى المحادثة أولا أو يسمعهم هذه المحادثة مسجلة على شريط ثم يطلب التطوع لأداء المطلوب . فإذا لم يقم من بين الدارسين أحد كان عليه أن يحدد من يريد .

١٠ ـ تصحيح الأخطاء :

وأخيراً نأتى لمشكلة كبيرة من مشكلات تدريس المحادثة ألا وهى تصحيح الخطأ . إن من الأمور الهامة التى يجب أن نراعيها ونحن نعلم اللغة لغير الناطقين بها من الكبار خاصة أنهم بشكل عام خائفون من المبادرة . . وخائفون أكثر من أن يخطئوا أمام زملائهم . ولما كان الهدف الأساسى من تدريس المحادثة تنمية قدرة الدارسين على المبادرة والتعبير المنطلق عما بأنفسهم بدون قيود أو حواجز يصبح من اللازم على المعلم أن يكون يقظاً فطناً وذكياً في تصحيحه . إن تصحيح الخطأ أمر لا بد منه حتى لا يثبت الدارس عليه ظناً منه بأنه صحيح لمجرد أنه تجاوز عنه المعلم ، ولكن الذى لا بد منه أيضاً أن يكون هذا التصحيح بشكل لا يحرج الدارس أو ينال من قدراته أمام زملائه ، والأسلوب المقترح هنا لتصحيح الخطأ أن يزج المعلم بالعبارة الصحيحة عندما يخطىء فيها الدارس دون أن يعلق المعلم أو يشرح للدارسين أسباب هذا التصحيح . وعلى سبيل المثال : نتصور دارساً أخطأ في اسم الإشارة فقال : هذا فتاة . يقول المعلم وبسرعة دون توقف لشرح أو تفصيل : هذه فتاة . وإذا أخطأ الدارس مثلا في العدد فقال : ثلاث كتب يقول المعلم : وبسرعة أيضا ثلاثة كتب وهكذا .

المهم أن يكون المعلم يقظاً للخطأ وأن يقدم الصحيح في الوقت المناسب دون أن يوقف الدارس لبيان أسباب هذا التصحيح . إن الهدف الأول لنا هو ألا يتوقف تيار أفكار الدارسين وألا تخبو جذوة الحديث عندهم . ومن شأن التصحيح بهذه الطريقة أن يردهم عن الخطأ وأن يشجعهم على استمرار الحديث حيث لا يعترض طريقهم شيء .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ أعد عرض ثلاثة من التوجيهات السابقة بلغتك الخاصة .

٢ ـ أذكر بعض مبادىء التدرج في تقديم المحادثات في المستويات الثلاث .

٣ ـ التلقائية من صفات المحادثة الجيدة . بين كيف يحققها المعلم في الفصل .

٤ ـ صمم ثلاث محادثات طبيعية يمكن أن تدرس في المستوى الابتدائى .

٥ ـ ما القيم الاجتماعية التى تراها لازمة لإجراء المحادثة ؟

٦ ـ كيف يستطيع معلم العربية تنمية هذه القيم عند الدارسين ؟

٧ ـ اقترح مجموعة من الأساليب التى يصحح المعلم عن طريقها أخطاء الدارسين في المحادثة .

الوحدة رقم (٧٩)
القـــراءة
طبيعتها ومستوياتها ومفهومها

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يحلِّل عملية القراءة إلى مراحل .
٢ ـ أن يفسر العمليات التى تقوم بها عينيه عند قراءة نص ما .
٣ ـ أن يوضح الفرق بين مستويات القراءة الثلاثة .
٤ ـ أن يقدر أن القراءة نشاط ذهنى معقد وليست عملية بسيطة .
٥ ـ أن يتعرف على خصائص القارىء الماهر .
٦ ـ أن يبرز العلاقة بين خصائص القارىء الماهر كما وردت في هذه الوحدة وخصائص القارىء الماهر كما يراها جراى .
٧ ـ أن يناقش مفهوم القراءة مميزاً بين أوجه النشاط الأربعة التى تشتمل عليها .
٨ ـ أن يصحح المفاهيم الخاطئة عن عملية القراءة عند بعض زملائه .

ثانيا : المحتــوى

طبيعة عملية القراءة :

أرجو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات وما يدور في عقلك من عمليات وأنت تقرأ صفحات هذه الدراسة . . ماذا يحدث ؟ تتحرك

عينك على السطر من اليمين إلى اليسار في حركات منتظمة تتوقف خلالها عدداً من المرات . وفي كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المطبوعة أمامك . ولكل وقفة منطقة نسميها . « **حيِّز التوقف** » تلتقط عينك ما يقع في هذا الحيز من كلمات ، وتعجز أحيانا عن أن تلتقط ما يقع بعيدا عن هذا الحيز من كلمات . . أى أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصها من التعرف أقل من تلك التى تقع في الحيز المباشر للتوقف ، وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه في وقفات سابقة . وبعضها قد تتعرفه في وقفات تالية .

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر . . هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفاً حرفاً . . وتنطق أصواتها ثم تضمها على بعضها البعض لتقرأها ؟ هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر ؟ أو إنك تتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات تقل أو تكثر في كل وقفة على حدة ؟ الذى يحدث هو أن بصرك يقع على منطقة تقع إلى الداخل من أول السطر فتلتقط عينك عدداً من الكلمات (كلمتين أو ثلاث عادة) تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عدداً آخر من الكلمات وهكذا . . وتستغرق العين في كل فقرة فترة من الوقت ثبت أنها ٤/١ ثانية في المتوسط ، وتتزايد سرعة هذه القفزات كلما تكررت الكلمات التي تقرؤها أو كانت مألوفة لديك . . وفي مقابل هذا ، تستغرق العين وقتاً أطول أمام بعض الكلمات ، كأن تحاول الربط بين الجمل ، أو التأمل في بعض المعانى . . بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها . . وذلك عندما تمعن التفكير فيما بين يديك من عبارات ، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات في ذهنك من آراء وخبرات . . ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت وهكذا دواليك .

تسير عينك على امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى

نهاية السطر فتقوم العين بعد ذلك بحركة رجعية من آخر السطر على أقصى اليسار إلى أول السطر الذى يليه وذلك أيضاً بحركة منتظمة لا تخطىء عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد .

ولعلك لاحظت أنه في أثناء الطريق تسقط عادة بعض الكلمات فتعجز عن أن تتعرفها وقد لا يؤثر هذا في التقاطك الفكرة التى تدور حولها الجملة . أنت بذلك تعوض أوجه النقص التى تصادفها في المادة المطبوعة ، فتكمل الكلمة ناقصة الحروف ، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة ، وتسد الفراغات التى تبدو في بعض المواقف . . وهكذا .

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها تعتبر النصف الأول المكون لعملية القراءة ، وتسمى **بالتعرف** ، يبقى الحديث عن النصف الثانى من عملية القراءة وهو ما يسمى **بالفهم** .

مستويات القراءة :

لنَعُد إلى المثال السابق . ولتتذكر وقفات العين التى سبق الحديث عنها . تحدث كما قلنا عملية استقبال بصرى لرموز مطبوعة تتحول إلى شيء له معنى في ذهنك . تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التى تدركها في الوقفة الواحدة وذلك في ضوء توالى الكلمات والعلاقات النحوية بينها ، وهذا المستوى الذى تقوم فيه بنسج الكلمات مع بعضها البعض مدركاً إياها كوحدة متكاملة تعطى فيها كلا من هذه الكلمات وزنها الحقيقى في السياق وتتذكر ما تخلفه من أثر تراكمى لتوالى هذه الكلمات . . نقول إن هذا المستوى هو ما يمكن أن يطلق عليه قراءة السطور reading the lines يأتى بعد ذلك مستوى من القراءة تحاول فيه تعرف مقصد الكاتب وتفسير أفكاره وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من عبارات وأفكار . وهذا المستوى هو ما يمكن أن يطلق عليه قراءة ما بين السطور reading between the lines ويرتفع مستوى قراءتك ليصل إلى

ما نسميه بقراءة ما وراء السطور reading beyond the lines وفي هذا المستوى الثالث تتخطى حدود الفهم السطحى للنص أو إصدار بعض أحكام عليه لتصل إلى مرحلة تستخلص فيها تعميمات جديدة ، وتعيد فيها ترتيب أفكار الكاتب لتأخذ شكلا جديدا ، وتدمج ما تقرأه من أفكار بما عندك من رصيد .

لعلك في نهاية هذا المطاف تتذكر ما يحدث لك عندما تتفاعل مع نص تقرؤه إن لك بلا ريب مشاعر خاصة ، وآراء معينة ، ووجهات نظر محددة ، وتستثار هذه المشاعر والآراء ووجهات النظر عندما تقرأ نصاً ترتبط مفرداته بما لديك من خبرات متعلقة بها ويتكون لك من خلال القراءة رأى وقد تصل إلى قرار . قد تعرف للعالم أبعاد جديدة . قد تختزن في ذهنك حلولا لمشكلات معينة . وقد تتعلم مهارة لأداء عمل ما .

إن القراءة في هذا المستوى الأخير ، تصبح قاعدة انطلاق لتوسيع خبرات الفرد وإثراء حياته . . ورحم الله العقاد إذ يقول : لست أهوى القراءة لأكتب ، ولا أهوى القراءة لأزداد عمراً في تقدير الحساب ، وإنما أهوى القراءة لأن عندى حياة واحدة في هذه الدنيا ، وحياة واحدة لا تكفينى ، ولا تحرك كل ما في ضميرى من بواعث الحركة والقراءة دون غيرها هى التى تعطينى أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب . . فكرتك أنت فكرة واحدة ، شعورك أنت شعور واحد ، خيالك أنت خيال فرد إذا قصرته عليك . ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى أو لاقيت بشعورك شعوراً آخر ، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين أو أن الشعور يصبح شعورين أو أن الخيال يصبح خيالين ، كلا . وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقى مئات الفكر في القوة والعمق والامتداد .

خصائص القارىء الماهر :

في ضوء العرض السابق لطبيعة عملية القراءة يمكن استخلاص الصفات الآتية للقارىء الماهر :

١ ـ القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (كلغة ثانية) .

٢ ـ القدرة على تعديل السرعة في القراءة بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة والغرض من قراءتها .

٣ ـ القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم النشاط الذى يقوم به .

٤ ـ القدرة على تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسية ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمى إليه الكاتب.

٥ ـ القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التى تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية وتلك التى لا تستدعى أكثر من اهتمام عابر .

وهناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارىء الماهر منها سلامة الصحة العامة وقوة البصر والثبات الانفعالى والذكاء والقدرة على التركيز والانتباه القوى لممارسة القراءة والاهتمام بفحوى المادة المقروءة (صلاح عبدالمجيد العربى ، ٢٣ ص ١٠٤) .

ويتناول جراى مهارات القارىء الجيد من حيث اتصاله بالمادة المطبوعة فيبين أن هناك عدة مهارات لا بد أن تتوفر عند القارىء حتى يصير قارئاً جيداً . هذه المهارات هى :

ـ اتجاه واع للقراءة .
ـ دقة واستقلال في تعرف الكلمات .
ـ مدى التعرف على درجة معقولة من السعة .
ـ حركات تقدمية من العينين على السطر .

- الاقتصار في الحركات الرجعية على ما هو ضرورى .
- حركة رجعية دقيقة في آخر السطر إلى السطر الذى يليه .
- مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات في الأفكار التى تمثلها .
- قدرة على تفسير هذه الأفكار . (وليم س جراى[1] ، ص ٨٨ / ٨٩) .

مفهوم القراءة :

يقودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائى للقراءة . وقد ثبت للرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا NSSE المفهوم التالى لعملية القراءة **أن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة ، كما إنها ليست أداة مدرسية ضيقة . . إنها أساسا عملية ذهنية تأملية . وينبغى أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا . إنها نشاط ينبغى أن يحتوى على كل أنماط التفكير ، والتقويم ، والحكم ، والتحليل ، والتعليل ، وحل المشكلات** Problem solving . إن القراءة إذن ، نشاط يتكون من أربعة عناصر : استقبال بصرى للرموز وهذا ما نسميه بالنقد ، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارىء وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل .

القراءة ، إذن ، تعرف وفهم ونقد وتفاعل ، إنها نشاط عقلى يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها . وتشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات .

---

(١) وليم جراى ، **تعليم القراءة والكتابة** ، ترجمة محمود رشدى خاطر وآخرين ، القاهرة دار المعرفة ، ١٩٨١ .

ثالثا : المناقشـــة

١ ـ صف المراحل التى تقوم بها عينك عند اتصالك بمادة مطبوعة .

٢ ـ في ضوء فهمك لطبيعة عملية القراءة وضح المقصود بالكلمات الآتية . الوقفة ، حيز الوقفة ، الحركة الرجعية .

٣ ـ كم عدد مستويات القراءة التى عرضها الكاتب في هذه الوحدة وما أهم الفروق بينها ؟

٤ ـ قدم الكاتب بعض صفات القارىء الماهر ، ثم ذكر هذه الصفات في رأى جراى Gray ما العلاقة بين التصورين لصفات القارىء الماهر ؟

٥ ـ من خلال قراءتك لصفات القارىء الماهر استنتج صفات القارىء غير الماهر واشرح ثلاث منها بالتفصيل .

٦ ـ القراءة عملية ذهنية معقدة . كيف ذلك ؟

٧ ـ أعد النظر في الوحدة السابقة مبينا من خلال قراءتك موقع كل من التعرف والفهم والنقد والتفاعل .

الوحدة رقم (٨٠)
القراءة ومستويات تعليم اللغة

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يوضح الفرق بين التعرف والفهم والنقد والتفاعل .
٢ ـ أن يقدر قيمة التعريف الدقيق للمفاهيم وأهمية التمييز بينها .
٣ ـ أن يناقش بعض المهارات التى تندرج تحت العمليات الأربع .
٤ ـ أن يحدد لنفسه بعض المعايير التى يقيم على أساسها مستوى الطلاب في القراءة .
٥ ـ أن يتفهم العلاقة بين مستويات تعليم اللغة ومهارات القراءة .
٦ ـ أن يناقش المبررات التى تكمن وراء اقتراح النسب المئوية الواردة في الجدول .
٧ ـ أن يبدى رأيه في هذا القصور معللا تأييده أو رفضه .

ثانيا : المحتــوى

مقدمـــة :

في الوحدة السابقة تناولنا بإيجاز طبيعة عملية القراءة محللين بعض أوجه النشاط التى يقوم بها الإنسان عند اتصاله بصفحة مطبوعة . وانتهينا من هذا إلى تعريف شامل للقراءة مؤداه أنها عملية معقدة تشتمل على أربع عمليات . . هى التعرف والفهم والنقد والتفاعل . ومع وضوح الفرق بين هذه العمليات الأربع الا أن التحديد الدقيق

للمهارات اللغوية التى تختص بها كل عملية ما زال أمراً غامضاً عند بعض معلمى العربية كلغة ثانية . ويرى الكاتب أن التمييز بين هذه المهارات أمر أساسى يستطيع المعلم في ضوئه أن يخطط لدرس القراءة وأن يقف على وجه الدقة على ما يريد تنميته عند الطلاب من مهارات قرائية ، كما يستطيع أن يقيم مستواهم في القراءة ، فيحدد ما إذا كان طلابه عند مستوى تعرف الكلمات ، أم أنهم تخطوا هذا إلى فهم النص ، أم أنهم يستطيعون إبداء الرأى فيه ، أى نقده ، أم أنهم سيطروا على قمة مهارات القراءة أى التفاعل مع النص .

إن التحديد الدقيق لمهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل لا يساعد فقط في تحديد الأهداف وإنما يساعد أيضاً في إعداد المواد التعليمية المناسبة واختيار طرق التدريس وإعداد أساليب التقويم .

ويهمنا في هذه الوحدة أن نعرض بالتفصيل للمهارات اللغوية التى تندرج تحت كل من التعرف والفهم والنقد والتفاعل .

مهارات التعرف :

يقصد بالتعرف ، القدرة على فك الرموز المكتوبة والربط بين صوت الكلمة وصورتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات . . إنها عملية ميكانيكية بحتة ينتهى الأمر فيها عند نطق الكلمة نطقاً صحيحاً . . ويشتمل التعرف على مجموعة من المهارات اللغوية من أهمها :

١ ـ قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح .

٢ ـ الانتقال من سطر إلى سطر آخر بانتظام .

٣ ـ ربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر .

٤ ـ تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها .

٥ ـ تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها ، مطبوعة أو مخطوطة منفصلة أو متصلة . نسخ ورقعة . . الخ .

٦ - إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها وبعض .
٧ - تعرف الحروف الهجائية في مختلف مجالاتها ، أصواتاً وأشكالاً .
٨ - تعرف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها .
٩ - تعرف العلامات الصوتية المصاحبة لبعض الكلمات والتى تدل على طريقة نطقها .
١٠ - تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها ، وعلامات الوقف والوصل ومعرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة .

مهارات الفهم :

يقصد بالفهم ، القدرة على إدراك العلاقة بين معانى الكلمات والجمل وفهم الدلالات التى تعبر عنها سواء أكانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة . ومن مهارات الفهم مايلى :

١ - تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات) .
٢ - تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوى) والتمييز بين هذه المعانى في الاستخدامات المختلفة .
٣ - استخلاص الأفكار من النص المقروء .
٤ - استخدام السياق في معرفة معانى الكلمات والتراكيب الجديدة .
٥ - التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية .
٦ - متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة .
٧ - إدراك النقاط الحاكمة أو الكلمات المفتاحية ومدى تكرارها في الفقرات .
٨ - إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية .
٩ - تحليل النص إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض .

١٠ ـ استنتاج المعنى العام وتحديد الموضوع الرئيسى الذى يدور حوله النص .
١١ ـ إدراك ما حدث من تغير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب .
١٢ ـ التمييز بين الآراء والحقائق في النص .
١٣ ـ تلخيص الأفكار التى يشتمل عليها النص تلخيصاً وافياً .
١٤ ـ استخراج النتائج الصحيحة من الحقائق المقدمة .
١٥ ـ إدراك أسباب اختيار الكاتب عناوين معينة لبعض الفقرات .
١٦ ـ تفسير الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية .

مهارات النقد :

يقصد بالنقد ، القدرة على الحكم على ما يقرؤه الفرد ، وإبداء الرأى فيه وقبول ما يستسيغه عقله ورفض ما هو غير منطقى ، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار وما يعرفه الفرد من أفكار سابقة في الموضوع نفسه ومن أهم مهارات النقد ما يلى :

١ ـ اختيار التفصيلات التى تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة معينة أو تنقضها .
٢ ـ تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار .
٣ ـ مقارنة المعلومات التى يشتمل عليها نص ما بعضها ببعض .
٤ ـ الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة .
٥ ـ تقدير المصادر التى رجع اليها الكاتب والحكم على مدى وثوقيتها .
٦ ـ تقدير مدى كفاءة الكاتب في اختيار عبارات معينة واستخدام الأساليب البيانية .

٧ ـ تقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار .

٨ ـ تحديد اتجاهات الكاتب وحالته الانفصالية من خلال أفكاره وعباراته .

٩ ـ مقارنة ما يرد بالنص من أفكار بما لديه من خبرات وأفكار سابقة .

١٠ ـ متابعة حجج الكاتب وأساليبه لاثبات رأى ما ، وبيان عناصر التكامل أو أوجه التناقض بينها .

مهارات التفاعل :

يقصد بالتفاعل ، النشاط الفكرى المتكامل الذى يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة والذى يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه ، والبحث ، من خلال المادة المقروءة ، عن حل لهذه المشكلات والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير ثم إصدار قرار .

ومن أهم مهارات التفاعل ما يلى :

١ ـ ربط المعانى المتصلة في وحدات فكرة كبيرة .

٢ ـ تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفاً صحيحاً حسب خصائصها .

٣ ـ التمييز بين ما يحتاجه من أفكار وما هو غير مهم له .

٤ ـ التمييز بين مشتقات الكلمة الواحدة ومعرفة استخدامات كل منها .

٥ ـ استنتاج محتوى النص من مقدماته ، والتنبؤ بما سينتهى إليه الكاتب .

٦ ـ تعميم الأحكام التى يقرؤها على مواقف أخرى .

٧ ـ تخيل الأحداث التى يتكلم عنها الكاتب وتصورها بشكل صحيح .

٨ ـ إدراك الفرق بين المعانى الصريحة والضمنية في النص .

٩ ـ إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد .

١٠ ـ استخلاص أفكار جديدة من النص ودمجها مع أفكار القارىء .
١١ ـ تحليل الأفكار إلى عناصرها الأساسية وإعادة عرضها .
١٢ ـ استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التى يعرضها الكاتب .
١٣ ـ اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة ، تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارىء .
١٤ ـ تشخيص الأحداث والمواقف التى تعرض له في قصة يقرؤها وذلك من خلال فهمه للحوار بين الشخصيات .

المهارات ومستويات تعليم اللغة :

لعل السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ما عدد المهارات القرائية التى ينبغى إكسابها للطلاب في كل مستوى من مستويات تعليم العربية ؟ الإجابة عن هذا السؤال تقتضى أن نشير إلى أمرين : أولهما صعوبة التحديد الدقيق لأى عدد من المهارات القرائية التى تخصص لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة فهذا أمر يتوقف على عدة أمور منها ما يخص مستوى الدارسين ومنها ما يخص البيئة التى يتعلمون فيها اللغة ومنها ما يخص البرنامج فضلا عن التداخل بين المهارات في كل مستوى لذا نكتفى هنا باقتراح نسب مئوية كمؤشر لمواطن التركيز في هذه المهارات في كل مستوى . وثانيهما أن هذه العمليات الأربع (تعرف وفهم ونقد وتفاعل) تفترض استعداد الطالب للبدء في عملية القراءة .

لذا ينبغى أن نضيف إليها عملية رابعة تعتبر أساسية للعمليات الأربع وشرطا للبدء فيها . تلك هى مرحلة الاستعداد .

ليس هذا فقط . وإنما ينبغى أن تزاد رحلة أخرى تلك التى ينطلق الطالب منها في الاتصال بالصفحة المطبوعة ويستقل بنفسه في قراءتها دون حاجة مستمرة للمعلم .

وفيما يلى جدول نقترح فيه النسب المئوية لكل عملية ، أو مرحلة من مراحل تعليم القراءة في ضوء المستويات الثلاثة .

جدول رقم (   )
النسب المئوية لمهارات القراءة

المرحلة المستوى	الاستعداد	التعرف	الفهم	النقد	التفاعل	الاستقلال
المبتدىء	١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٥٪	٥٪	-
المتوسط	-	١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٥٪	٥٪
المتقدم	-	-	١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٢٠٪

الاستعداد aptitude التعرف recognition الفهم understanding النقد criticism
التفاعل interaction

ماذا تعنى هذه النسب ؟
يمكن إلقاء الضوء على مبرراتها بإيجاز كما يلى :

- **المبتدىء** : يلزم في هذا المستوى تهيئة الطالب للقراءة وذلك بتزويده بمجموعة من الخبرات التى تساعده على القراءة عند البدء بها . من هذه الخبرات ما يختص بتمييز الحروف ونطق الكلمات وتعرف صور الأشياء التى يقرأ أسماءها بعد ذلك وغير ذلك من أساليب تندرج تحت مفهوم الاستعداد للقراءة .

وقد يختلف بعض الخبراء مع هذا الرأى انطلاقا من أن الطالب قد تكونت لديه في لغته الأولى هذه المهارات والأمر ليس بصحيح . إذ أن تنمية استعداد الطفل لقراءة لغته الأولى يختلف عن تنمية استعداد الكبير لقراءة لغة ثانية .

والنسبة المئوية المناسبة لمرحلة الاستعداد هذه هى ١٠٪ من بين الوقت المخصص للمستوى المبتدىء كله .

بعد ذلك تأتى مرحلة البدء في تعلم القراءة وفيها يكتسب المهارات الأساسية لتعرف الكلمات والجمل وإتقان آليات القراءة . والنسبة المخصصة للتعرف في رأينا هى ٤٠٪ من بين مجموع المهارات والوقت المخصصين للمستوى المبتدىء . يخصص بعد ذلك ٣٠٪ من الوقت للتدريب على فهم المقروء وتنمية مهارات الفهم و ١٥٪ لتدريب الطالب على النقد المبسط وفي حدود ما تعلمه من مفردات وتراكيب ثم تخصيص ٥٪ من هذا الوقت لتدريب الطالب على التفاعل مع النص أى تدريبه على القراءة لأغراض خاصة أو لمشكلة يريد لها حلا .

- **المتوسط** : في هذا المستوى تكتمل مهارات التعرف ويتكون لدى الطالب رصيد من القراءات يدرك من النظرة الأولى كما تبنى لديه عادات القراءة الصحيحة ويكمل دراسة خصائص الكتابة العربية ويخصص لهذا كله ١٠٪ من الوقت . ويتم التركيز هنا على مهارات الفهم . تلك التى كان الطالب قد بدأها بنسبة ٣٠٪ في المستوى المبتدىء . وينبغى في رأينا أن نزيد نسبة التدريب على مهارات الفهم في المستوى المتوسط لتصل إلى ٤٠٪ ثم يخصص ٣٠٪ من الوقت لمهارات النقد إذ يكون الطالب قد استعد لذلك . فلديه من المفردات والتراكيب حصيلة كبيرة ، ولديه خبرة في الاتصال بموضوعات مختلفة فيستطيع إلى حد ما تكوين رأى ومقارنة نص بنص وفكرة بأخرى . أما باقى الوقت فيخصص منه ١٥٪ لتنمية مهارات التفاعل و ٥٪ لتنمية القدرة على الاستقلال في القراءة . وتتكون هذه القدرة كلما أتيحت للطالب فرصة قراءة موضوع معين أو كتيب في أوقات فراغه كشكل من أشكال القراءة الحرة ، وفيها يلجأ الطالب للمعلم عند الحاجة الشديدة له .

- **المتقدم** : في هذا المستوى يتم تدعيم مهارات الفهم وذلك بتخصيص ١٠٪ من الوقت لاستكمالها ويتم التركيز على مهارات النقد

فيخصص لها ٤٠٪ من الوقت كما يخصص ٣٠٪ منه لمهارات التفاعل إذ يكون الطالب قد تزود من المهارات القرائية مما يمكنه من القراءة للبحث عن حل لمشكلة أو اتخاذ قرار في قضية . وهنا أيضا تتهذب عاداته القرائية وتتكون ميوله فيها ويستعد للاستقلال في تحصيل المعرفة . ولأجل هذا تزيد في رأينا نسبة الوقت المخصص لمهارات الاستقلال في القراءة لتصل إلى ٢٠٪ إذ يكون الطالب مستعد لقراءة مواد التخصص والدراسة الأكاديمية إلى حد ما .

وينبغى قبل ختام الحديث في هذا أن نوضح عدة أمور : منها المهارات اللغوية متداخلة ومن الصعب أن تضع خطاً فاصلاً بينها . ومنها أن تقليل النسب المئوية في مستوى عن آخر يتضمن التسليم بأن المهارات السابقة قد غنت . فليس معنى خلو المستوى المتقدم من مهارات التعرف أن الطالب لا يتدرب عليها وإنما هو تسليم بأن الطالب قد تدرب عليها بما يكفى . ومنها أيضا ضرورة النظرة الكلية للمهارات في كل مستوى حتى ندرك أبعاد العلاقة بينها .

ثالثا : المناقشــــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد بالتعرف ؟

٢ ـ ما الفرق بين النقد والتفاعل كعمليتين من عمليات القراءة ؟

٣ ـ وضح مدى حاجة الفرد في مجتمعنا المعاصر لاكتساب مهارة التفاعل مع النص المقروء .

٤ ـ ما أهم المهارات اللغوية التى تراها لازمة للفرد حتى يستطيع نقد المقروء ؟

٥ ـ كيف قسم الكاتب العمليات الأربع للقراءة على مستويات تعليم العربية ؟

٦ ـ ما المرحلتان اللتان أضافهما الكاتب لهذه العمليات الأربع ؟ ولماذا ؟

٧ ـ تحظى إحدى العمليات في كل مستوى من مستويات تعليم العربية بأربعين في المائة من الوقت المخصص . ناقش ذلك مبيناً السبب في رأيك .

٨ ـ ما رأيك في هذا التوزيع المقترح للنسب المئوية ؟

الوحدة رقم (٨١)
القراءة والمهارات الأخرى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على نماذج الاتصال اللغوى عند بعض خبراء تعليم اللغات الثانية .
٢ ـ أن يحلِّل الدور الذى تلعبه مهارات الاستقبال في عملية الاتصال اللغوى .
٣ ـ أن يقارن بين نموذج ريفرز وروبينيت للاتصال اللغوى .
٤ ـ أن يناقش أربعة من أوجه الفروق بين القراءة والاستماع .
٥ ـ أن يقترح بعض التطبيقات التربوية المناسبة لنموذج ريفرز للاتصال اللغوى .
٦ ـ أن يقدِّر ضرورة التمييز بين مهارات القراءة والاستماع .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

بين القراءة ومهارات اللغة الثلاثة الأخرى ، الاستماع والكلام والكتابة ، تداخل فهى جميعا عناصر أساسية لعملية الاتصال ، الا أن بينها جميعا فروقا ينبغى أن نقف عندها . وتتضح العلاقة بين هذه المهارات الأربع عندما ننظر في نموذج لمهارات الاتصال يبين لنا موقع كل منها في إتمام هذه العملية . ولئن كانت الفروق بين القراءة والكلام ،

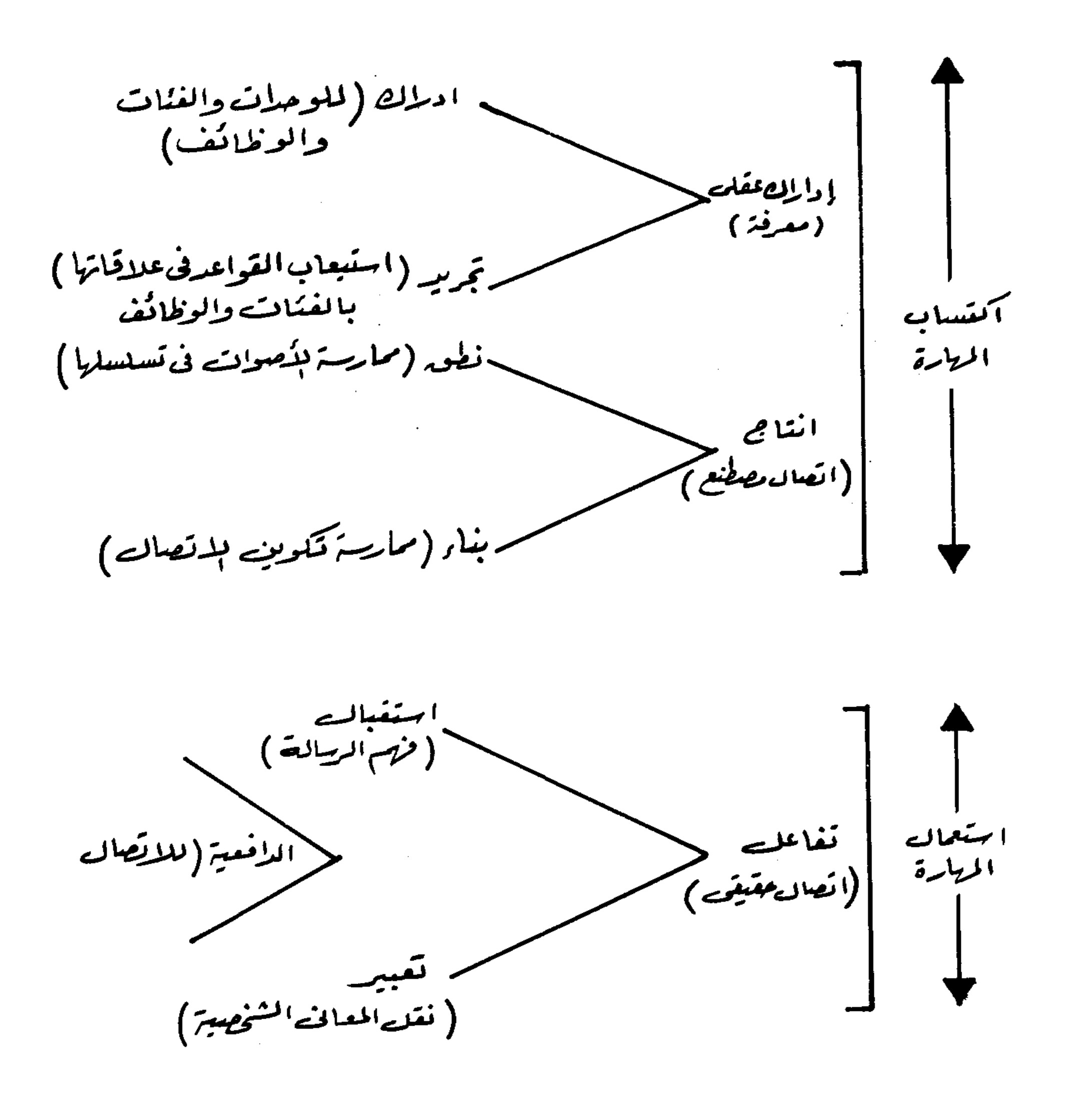
وبين القراءة والكتابة واضحة فهى بين القراءة والاستماع غامضة إلى حد ما . إذ يشتركان في أشياء كثيرة حتى لقد أنكر بعض خبراء تعليم اللغات الأولى وجود مهارة مستقلة اسمها الاستماع . وخصصوا لها جزءاً من مهارات القراءة أسموه بالقراءة المسموعة أو بقراءة الاستماع . يقصدون بذلك تدريب الطالب على الاستماع الجيد من خلال نص يقرؤه زميله .

والأمر بالطبع مختلف جد الاختلاف عندما نتحدث عن هاتين المهارتين في مجال تعليم اللغة الثانية .

من أجل هذا رأينا أن نعرض لنموذجين من نماذج مهارات الاتصال تاركين للمعلم حق تناولهما بالشرح والتعليق ، ثم نفصل القول في الفرق بين الاستماع والقراءة .

نموذج ريفرز وتمبرلى :

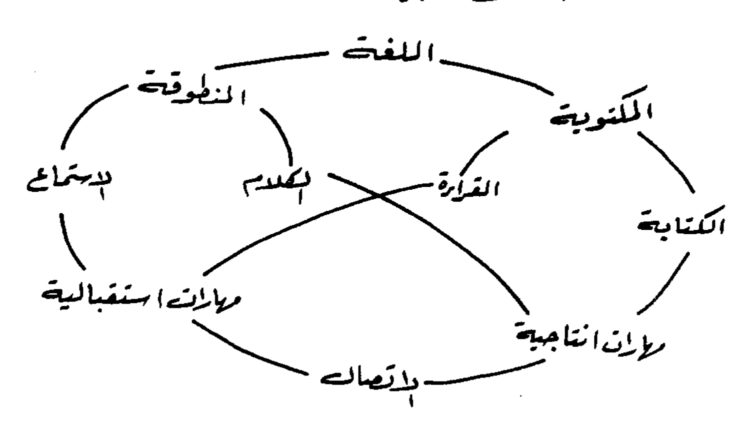
قدمت هذا النموذج كل من وليجا ريفرز Wilga Rivers ومارى تمبرلى Mary Temperly في كتابهما القيم « دليل عملى لتدريس الانجليزية كلغة ثانية أو أجنبية » (Rivers, W. & M. Temperley, 91, P.4) وفيما يلى صورة هذا النموذج :



والتداخل بين هذه المهارات واضح إلا أن الذى نبرزه هنا هو موقع الاستماع والقراءة من هذا النموذج وموقعهما كما يبدو في العمليتين الإدراك والاستقبال . ولقد أضاف الكاتب هذه الأرقام حتى يمكن بيان موقع المهارتين من النموذج دون أن تعنى تسلسل المهارات واكتسابها بشكل أوتوماتيكى .

نموذج روبينيت :

أما نموذج بيتى روبينيت Betty, W. Rabinett فقد قدمته في كتابها « تدريس الانجليزية للناطقين بلغات أخرى » (Rabinett, B. 92) ويوضحه الشكل التالى :



وفي هذا النموذج يتبين أن القراءة والكتابة ينتميان للغة المكتوبة بينما ينتمى الكلام والاستماع للغة المنطوقة ، في الوقت الذى تنتمى القراءة والاستماع فيه إلى المهارات الاستقبالية . وتنتمى الكتابة والكلام فيه إلى المهارات الانتاجية . وقد سبق عند حديثنا عن نموذج الاتصال الإشارة إلى العلاقة بين المهارات الأربع .

بين القراءة والاستماع :

والآن . . ما الفرق بين مهارتى القراءة والاستماع ؟ تتفق المهارتان في أشياء وتختلفان في أخرى . في كل منهما استقبال للرموز ومحاولة للتفسير . وكلاهما نشاط معقد وليس بسيط . إيجابى وليس بسلبى إن كلا منهما نشاط فكرى متكامل يضيف الفرد فيه دائما . . إلا أن بينهما اختلافات . من هذه الاختلافات ما يأتى في صالح القراءة

ومنها ما يأتى في صالح الاستماع . وفيما يلى نوجز أهم هذه الاختلافات :

١ - يتحكم القارىء في الزمن . . إذ يستطيع بدء القراءة عندما يحب ، وينهيها وقتما يريد ، فالكتاب رفيق طيع قد يصحبه القارىء فلا يدعه إلا وقد أجهز على ما فيه . وقد يتركه إلى حين ثم يعود إليه . . كما أن القارىء يتحكم في سرعة القراءة . فقد يقف عند كل فقرة وقد يغيرها إلى سواها وقد يبحث فى القاموس عن معنى كلمة لايفهمها أو اصطلاح لا يدرك المقصود به وكل هذا شيء لا يحدث في الاستماع .

٢ - القارىء يتحكم أيضاً فيما يقرؤه . . فقد يختار هذا الكتاب وقد يتركه . . بينما هو في الاستماع مضطر لسماع ما يلقى عليه .

٣ - تشترك في توصيل الرسالة عند الاستماع عوامل غير لفظية (أو ما سميناه باللغة الجانبية) . فيها حركات بالوجه وإشارات باليد ووقفات عند الحديث ، وتنغيم معين ، ونبر ذو معنى وغير ذلك من أساليب تضيف إلى الكلام معنى وتعطيه دلالات يحرم منها النص المكتوب . . ومن أجل هذا يضطر الكاتب إلى اللجوء إلى أساليب أخرى تعوضه عن هذه العوامل غير اللفظية ، فيستعين بترتيب الكلمات واستخدام المترادفات وتنوع أساليب الكلام وغير ذلك مما يوضح المعنى . ولهذا ميزته وعيبه . فالقارىء لا تصده عن المعنى عوائق اللهجات أو أساليب غير لفظية لا يستطيع فهمها . إنه يقتصر في فهم المعنى على ما ورد في السياق وما توحى به السطور . في الوقت الذى يتمتع فيه المستمع بما يجعل الاتصال عملية جيدة فيها تفاعل .

٤ - القراءة اتصال من طرف واحد One - Way Communication يقتصر الأمر فيه على نشاط فردى يقوم به القارىء دون محاورة مع الكاتب . . بينما نجد الاستماع نشاطا فيه من الأخذ والعطاء ما يضمن توصيل الرسالة وتحقيق هدف الاتصال . فقد

يستوضح السامع شيئا من المتكلم . وقد يستعين بحديثه وقد يرد عليه قوله . . بينما يحرم القارىء من هذا كله .

٥ ـ تختلف قدرة المرء على التحكم في لغته عند الاتصال بالآخرين . فهو عند الكلام قد يكرر ما يقول ، من أجل توضيحه . وقد يخطىء في النطق ، وقد يمضغ الكلام ، وقد يختلس الحركات . . بينما هو عند الكتابة حريص في لغته . له أن يراجع كتابته حتى يستوثق منها . فلا تكرار إلا لهدف ولا خطأ إلا نادرا . من أجل هذا تبدو كافة الرموز أمام القارىء ، وتتضح روابط الكلمات تلك التى تضيع أحياناً عند الحديث . كما أن اللغة تكون أكثر اختزالا وأقدر على شرح الأفكار . . وما أكثر ما نفقد من معان وأفكار عندما نستمع لأجانب . بينما نستخلص من النص المقروء معظم إن لم يكن كل ما يريده الكاتب .

٦ ـ قد تعطيك القراءة خلفية أوسع عن الموضوع المقروء . فقد يشرح لك الكاتب فكرته وقد يحيلك على موضوع آخر أو مصدر معين بينما أنت عند الاستماع مقيد بما يطرحه عليك المتكلم . . ولا خيار لك . .

إلا أن لهذا أيضا مساوئه . . فقد يستخدم الكاتب من الألفاظ ما هو نادر الاستعمال ، قليل الشيوع . . وقد يستعين بتراكيب لغوية معقدة فيصعب عليك الأمر . . وقد لا تستطيع تعرف الكلمات التى ألفت سماعها .

٧ ـ وأخيراً . . فإن عوامل التشتت في القراءة أقل بكثير من تلك التى تصحب موقف الاستماع . . إن المستمع مطالب بالتفكير في كل ما يسمع حتى يستطيع تدبره والرد عليه . . هو إذن يشتغل بعملين عقليين في آن واحد . . بينما هو في القراءة غير مطالب إلا بالتفكير فيما

يقرأ وله من سعة الزمن ما يسمح له بالتفكير بعد ذلك ثم الرد على ما قرأ .

لكل نشاط إذن مزايا واستخدامات وله حدود وسلبيات ولا نحسب دارساً يستغنى بأحدهما عن الآخر .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ينكر بعض المعلمين تخصيص الاستماع بمهارة مستقلة . ما رأيك في هذا ؟

٢ ـ ما الفرق بين اكتساب المهارة واستعمالها في نموذج ريفرز للاتصال اللغوى ؟

٣ ـ ما المواقف التى يكتسب فيها زملاؤك مهارات العربية كلغة ثانية وما المواقف التى يستعملونها فيها ؟

٤ ـ في نموذج وليجا ريفرز توجد علاقة بين عمليات الاستقبال والإنتاج في عملية الاتصال . وضح ذلك .

٥ ـ أعد النظر في هذا النموذج واكتب ثلاثة تطبيقات تربوية في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ بين نموذج ريفرز ونموذج روبينت للاتصال اللغوى أوجه تشابه واختلاف . كيف ذلك ؟

٧ ـ ناقش بلغتك الخاصة أربعة جوانب للفرق بين مهارتى الاستماع والقراءة .

٨ ـ إلى أى مدى تنعكس جوانب الفرق هذه على مجال تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٨٢)
تعليم القراءة
أهدافـــه وطرقـــه

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدر قيمة القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع .

٢ ـ أن يتعرف على بعض طرق تعليم القراءة للمبتدئين في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ أن يميز بين تعليم القراءة في العربية كلغة أولى وتعليمها في العربية كلغة ثانية .

٤ ـ أن يناقش ، بلغته الخاصة ، بعض مزايا الطرق الجزئية في تعليم القراءة .

٥ ـ أن يعرض بعض المبررات العلمية وراء الطرق الكلية في تعليم القراءة .

٦ ـ أن ينقد كل نوع من أنواع طرق تعليم القراءة مبيناً حدود كل منها .

٧ ـ أن يضع تصوراً لدرس من دروس القراءة في ضوء مبادىء الطرق الكلية .

ثانيا : المحتـــوى

أهداف تعليم القراءة :

يستهدف تعليم القراءة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عدة أهداف من أهمها :

١ ـ إن القراءة هى أولى المهارات الثلاث 3 R's (وهى القراءة Reading والكتابة w Riting والحساب a Rithmatic) التى يُجمع المجتمع الإنسانى على حق الفرد في تعلمها .

٢ ـ إن التربية المستمرة Continuing education والتعلم مدى الحياة life long education والتعلم الذاتي Self-instruction شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادراً على القراءة . إنها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه .

٣ ـ إن المجتمع الإنسانى المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهارى فيه لا يتطلب القراءة . إن الإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التى تستلزم القراءة حتى يحقق ما يريد وحتى يتكيف مع المجتمع ويؤدى وظيفته .

٤ ـ إن القراءة الواسعة شرط للثقافة الواسعة إن ما يجنيه الدارس الأجنبى من خلال قراءة المواد العربية أعظم كثيرا مما يجنيه من خلال أى مهارة أخرى . . إن القراءة هى المهارة التى تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربى الذى يتعلم فيه اللغة . كما أنها المهارة التى يستطيع من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها .

٥ ـ بالقراءة يستطيع الدارس أن يحقق أغراضه العملية من تعليم العربية . قد تكون أغراضا ثقافية أو اقتصادية أو سياسية أو تعليمية أو غيرها . إن كثيرا من الدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يهدفون من تعلمها إجادة القراءة في المرتبة الأولى .

فقد لا يتاح لأحد منهم فرصة الاتصال المباشر بعربي يمارس معه مهارات الاستماع والكلام .

٦ ـ والقراءة مهارة يستطيع الدارس بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى .

٧ ـ وأخيراً . . فإن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد . . ليس ثمة أدعى للتقدم في القراءة مثل القراءة .

طرق تعليم القراءة :

نقصد بذلك الحديث عن طرق تعليم القراءة للمبتدئين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

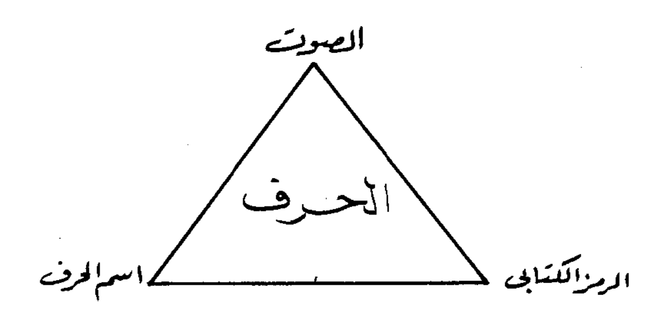
إن هناك فرقاً بين مرحلتين من مراحل تعليم القراءة : تعليمها في المراحل الأولى من تعليم اللغة وهو ما يسمى بالقراءة المبتدئة Initial Reading وتعليمها في المراحل التالية بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب المهارات الأساسية للقراءة .

وفي مجال تعليم القراءة في العربية كلغة أولى ، أى للمبتدئين العرب ، يمكن تمييز نوعين من طرق تعليم القراءة : النوع الأول تركيبى ويقصد به استخدام الطرق الجزئية في تعليم القراءة مثل طريقة الحروف والطريقة الصوتية . والنوع الثانى تحليلى ويقصد به استخدام الطرق الكلية في تعليم القراءة مثل طريقة الكلمة وطريقة الجملة وطريقة المد .

هذه الطرق جميعها تستخدم أيضاً في تعليم القراءة للناطقين بلغات غير العربية فمن المعلمين من يبدأ مع الدارسين بالحروف ومنهم من يبدأ بالأصوات ومنهم من يبدأ بالكلم وأخيراً فهناك من يبدأ بالجملة وهم قليل .

وفيما يلى فكرة موجزة عن كل منها مع بيان مبرراتها :

وقبل البدء في عرض كل طريقة على حدة يجب أن نوضح الفرق بين اسم الحرف وصوته ورسمه . إن لكل حرف إسماً (الألف ، الباء . . . الذال . . . الخ) ولكل حرف صوتا (أَ إِ أُ . . ذَ ذِ ذُ . . الخ) ولكل حرف رسما (العين في أول الكلمة هكذا عـ وفي وسطها هكذا ـعـ وفي آخرها هكذا ع أو ـع) . ويوضح سيبويه وابن جنى هذا الفرق في الشكل التالى : (على القاسمى ٣٢ ص ١٢٦) .



والآن نعالج بايجاز خصائص كل طريقة من طرق تعليم القراءة .

أولا : الطرق الجزئية :

سميت بذلك لأنها تبدأ بالجزء وتنتهى بالكل . إنها تعلم الدارس القراءة بدءاً بالحروف أو الأصوات . ثم تضمها إلى بعضها البعض لتكون منها كلمات وتكون من الكلمات جملاً ومن الجمل فقرات ومن الفقرات موضوعا . وهى لذلك تسمى بالطرق التركيبية أيضاً . لأن الفرد يركب الأجزاء لتصير كلا . ومن هذه الطرق نعرض لطريقتين :

(أ) **طريقة الحروف** : وهى من أقدم طرق تعليم القراءة . وفيها يبدأ المعلم بتدريب الطالب على قراءة أسماء الحروف (ألف ، باء ، تاء ، ثاء . . الخ) . وتأخذ هذه الطريقة عدة أشكال . منها :

١ ـ تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الألفبائى Arabic alphabitical ordar (أ ـ ب ـ ت ـ ث ـ ج ـ ح ـ خ ـ د ـ ذ ـ ر ـ ز ـ س ـ ش ـ

ص ـ ض ـ ط ـ ظ ـ ع ـ غ ـ ف ـ ق ـ ك ـ ل ـ م ـ ن ـ هـ ـ و ـ ى) وبعد ذلك تنتقل بالمتعلم إلى الرموز بأشكالها مع الحركات (أ ـ ب ـ ت . . الخ) ثم تكون من هذا كله كلمات (أب ـ أخ . . الخ) ومن الكلمات جملا . . الخ .

٢ ـ تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الأبجدى Semitic alphabitic-al order وليس الألفبائى . (أ ـ ب ـ ج ـ د / هـ ـ و ـ ز / ح ـ ط ـ ى / ك ـ ل ـ م ـ ن / س ـ ع ـ ف ـ ص / ق ـ ر ـ ش ـ ت / . . . الخ) ثم الرموز بأشكالها مع الحركات . وتنتقل بالدارس بعد ذلك إلى تكوين كلمات فجمل ففقرات . . الخ .

٣ ـ تعليم الأسماء والرموز والحركات من أول الحروف لآخرها . (ألف فتحة أ ـ باء فتحة ب ، ألف كسرة ا ـ باء كسرة ب ، . . الخ) أى تبدأ بالفتحة ثم الكسرة ثم الضمة ثم السكون .

(ب) **طريقة الأصوات** : وتبدأ بالحرف مع صوته ولا تعنى باسمه إلا أخيراً وقد تأخذ أحد شكلين :

١ ـ البدء بالحرف مع صوته مع الحركات كلها (أَ إِ أُ أْ ـ بَ بِ بُ بْ . . الخ) .

٢ ـ البدء بأصوات الحروف جميعاً مع حركة واحدة (أَ ـ بَ ـ تَ ـ ثَ ـ جَ . . الخ) ثم (إِ ـ بِ ـ تِ ـ ثِ ـ جِ . . الخ . . وهكذا) .

نقد الطرق الجزئية : لمثل هذه الطرق مزايا ولها أوجه عيـوب . فمن مزاياها أنها طرق قديمة تعلم بها الأجداد وألفها المعلمون ، وهى بسيطة سهلة في التعلم ولا تتطلب من المعلم جهداً فائقاً كما إنها تتدرج بالمتعلم من البسيط إلى المركب ثم إنها تكسب المتعلم القدرة على تعرف الحروف وتهجى الكلمات الجديدة وتحليلها ثم تركيبها . وهى مهارات أساسية فى تعليم القراءة .

إلا أن لهذه الطرق عيوباً . . فهى تتعارض مع مبادىء الإدراك الكلى وهى ما تؤكده نظرية الجشتلت Gestalt « وكلمة جشتالت كلمة ألمانية تعنى الصيغة Form وتطلق على الصفة العامة أو الكلمة السائدة في الشيء الذى يدركه الإنسان » ثم أنها طرق بطيئة تستغرق وقتاً من المتعلم لكى يتعرف أساسيات القراءة كما أنها تخلو من المعنى . فالحرف بذاته لا معنى له . ولا يكتسب معناه إلا عندما يضم إلى غيره . فالألف وحدها والباء وحدها لا معنى لأى منهما ولكن لهما معنى عندما ينضم كل منهما إلى الآخر فيكونان كلمة (أب) ولأنها طرق تخلو من المعنى وتهتم بالشكل فإن المتعلم ينصرف في معظم الأحيان عن مواصلة التعلم لأنها غير مشوقة والإنسان كما نعلم ينشد المعنى في كل ما يتعلمه . وأخيراً فإنهما تفقد المتعلم فرصة التدرب على القراءة الخاطفة السريعة التى يحتاجها الإنسان المثقف في عصرنا الراهن .

ثانيا : الطرق الكلية :

وتقل هذه الطرق في مقابل الطرق الجزئية . إذ أنها تبدأ بالكل وتحلله لأجزاء ولذلك سميت أيضا بالطرق التحليلية . ومن أكثرها شيوعا طريقة أنظر وقل Look and See . ونعرض هنا الثلاث من الطرق الكلية :

(أ) **طريقة الكلمة** : Whole word وفيها تعرض على الطالب كلمات مجردة أو مصحوبة بصور . وينطق المعلم الكلمة ويرددها المتعلم وراءه . وبعد تقديم عدد من الكلمات يبدأ المعلم في تجريد الحروف Letter abstraction منها ثم يدربه على تكوين كلمات جديدة . . وهكذا .

(ب) **طريقة الجملة** : Whole Sentence وفيها تعرض على الطالب جمل قصيرة ذات معنى ويرددها المتعلم وراء المدرس ثم يحللها

إلى كلمات ومن الكلمات يستخرج الحروف ويجردها ثم يُكوِّن منها كلمات وهكذا .

(جـ) **طريقة المد** : وهى وإن كانت تشبه الطريقة الصوتية إلا إنها تبدأ بالحروف الممدودة . أى بكلمات بسيطة فيها حرف من حروف المد مثل : راس ، دار ، مال ، قال ، باع ، صالون ، فول ، سور . . الخ . ومن خلال هذه الكلمات تبرز صور بعض الحروف وطريقة نطقها فيجردها المعلم ويبرزها أمام المتعلم ويدربه بعد ذلك على تكوين كلمات أخرى منها .

نقد الطرق الكلية : لهذه الطرق مثل سابقتها مزايا ولها أيضاً أوجه عيوب . فمن مزاياها أنها تساير الطريقة الطبيعية في إدراك الأشياء وهى البدء بالكل ثم الأجزاء ومنها أنها تبدأ بما له معنى فتزداد قدرة الطالب على توظيف اللغة واستخدام الكلمات والجمل ومن ثم يزداد شوقه لتعلم القراءة وهذا من شأنه تسهيل عملية القراءة فضلا عن اكتساب المتعلم القدرة على القراءة السريعة وفهم ما بين السطور في وقت أقصر مما يفعل صاحبه الذى تعلم بالطرق الجزئية .

ومن عيوب هذه الطرق أنها تسرف في عرض الكلمات أو الجمل في الوقت الذى تختصر فيه وقت التحليل . ومن ثم يعجز الطالب في كثير من الأحيان عن تعرف الحروف أو تمييزها أو تكوين كلمات منها أو تحليلها أو قراءة كلمات جديدة .

إنه باختصار يفتقد المهارات الأساسية للقراءة أو كما يردد الخبراء يفقد آليات القراءة Mechanics of Reading وكما تعلم فإن القراءة تستلزم العمليتين تستلزم إجادة الآليات وفهم المقروء . وينسب لهذه الطرق أيضاً أنها تقدم الكلمات أو الجمل مفككة أحياناً : هذا قلم . محمد يكتب . . الخ . دون أن تقدم في وحدة متكاملة أو إطار فكرى أو موضوع متكامل ومن ثم يتشتت ذهن المتعلم . وقد تؤدي الرغبة

في تجريد حرف ما إلى التكلف في اختيار الأكفاء الذين يستطيعون فهم فلسفتها ويتدربون على استعمالها ويواجهون الظروف الجديدة فيها .

كلمة ختامية :

من هذا العرض يتبين أن لكل طريقة من طرق تعليم القراءة مزايا وأن لها عيوبا . وقد نشأ عن ذلك التفكير في نوع ثالث من الطرق وهو الطرق التوليفية eclectic method وفيها جمع لمزايا كل من النوعين : التركيبية والتحليلية إلا أنها أيضا لم تخل من عيوب .

والذى نود الإشارة إليه هنا هو أنه لا توجد طريقة مثلى تصلح لكل الطلاب في كل الظروف . . ولا يمكن القول إن طريقة واحدة تكفى لتكوين القارىء الجيد الذى تتكامل عنده مهارات القراءة . والمعلم وحده هو الذى يدرك أبعاد الظروف التى يمر بها برنامج تعليم العربية كلغة ثانية وعليه أن يختار من هذه الطرق ما يناسبه أو أن يوائم بينها مسترشدا في ذلك بحسه التربوى وفهمه للظروف وصدقه مع نفسه . . والله هو الموفق .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ناقش ، بلغتك الخاصة ، كيفية البدء بتعليم القراءة في الطرق الجزئية .

٢ ـ قارن بين الطرق الجزئية والكلية من حيث خطوات البدء بتعليم القراءة .

٣ ـ تختلف طريقة تدريس القراءة باختلاف الغرض من الدرس . كيف ذلك ؟

٤ ـ بيِّن في ضوء خبرتك العملية الصعوبات التى يلقاها الدارسون في تعلم القراءة بإحدى الطرق .

٥ ـ دخل أحد الموجِّهين inspector فصلا لتعليم القراءة ـ فلما خرج قال هذا المعلم يستعمل الطريقة الكلية . كيف عرف الموجه ذلك ؟

٦ ـ ما الطريقة التى تعلَّمت بها القراءة في اللغة العربية ؟ وما رأيك فيها الآن ؟

٧ ـ ما أهم المزايا التى تختص بها الطرق الكلية على الجزئية في تعليم القراءة ؟

٨ ـ يقول الخبراء : لا توجد طريقة مثلى لتعليم القراءة . ما رأيك في هذا القول ؟

الوحدة رقم (٨٣)

تنوع أساليب تدريس القراءة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر قيمة التعرف الدقيق لخصائص الدارسين قبل اختيار طريقة تدريس القراءة .

٢ ـ أن يكتسب قدراً من المرونة يمكنه من تنويع أساليبه في تدريس القراءة .

٣ ـ أن يُدرك أهمية تعرف العلاقة بين اللغة العربية واللغة الأولى عند الدارسين .

٤ ـ أن يُدرك أوجه الخطأ في البرامج التى تطبق أساليب تعليم القراءة في اللغة الأولى على تعليمها في اللغة الثانية .

٥ ـ أن يقترح بعض الأساليب المناسبة لتعليم القراءة لدارسين تعلموا بعض المهارات الصوتية أولا .

٦ ـ أن يُحدد البيانات التى يرى ضرورة معرفتها قبل البدء في وضع تصور لبرنامج لتعليم القراءة في العربية كلغة ثانية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــــة :

ليس ثمة تصور مطلق لأساليب تعليم القراءة يمكن تطبيقه مع أى طالب في أى برنامج . فلكل برنامج طبيعته ولكل نوع من

الدارسين ظروفه . وسوف نقتصر في هذه الوحدة على بيان الفرق بين تعليم القراءة لنوعين من الدارسين يختلفان . . .

- من حيث نوع اللغة . فطريقة تدريس القراءة في اللغة الأولى تختلف عن طريقة تدريسها في اللغة الثانية .
- من حيث إكتساب المهارات العامة للقراءة . فطريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تعلم القراءة في لغته الأولى تختلف عن طريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن لم يتعلم مهاراتها في لغته الأولى .
- من حيث المهارات الصوتية ، فطريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تعلم نطق كلماتها ومارس محتواها اللغوي شفهيا يختلف عن طريقة تدريس القراءة لمن لم يتعلم الجانب الصوتى من قبل .
- من حيث تشابه اللغتين ، فطريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تتشابه لغتهم الأولى مع اللغة الثانية تختلف عن طريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تختلف لغتهم الأولى تماما عن اللغة الثانية .

ولنتصور ذلك كله في مجال تعليم العربية كلغة أولى وكلغة ثانية .

من حيث نوع اللغة :

يختلف تعليم القراءة للعرب عن تعليمها للناطقين بلغات غير العربية في عدة أمور :

١ ـ يستهدف تعليم القراءة للطفل العربى أساسا تدريبه على تعرف الصلة بين صوت الكلمة التى يستعملها وبين شكلها وطريقة كتابتها . إن الطفل العربى ، قبل دخوله المدرسة . يتصل بالعربية فهما وإفهاما ولكن الذى ينقصه هو تعرف الشكل الذى تتخذه هذه اللغة مكتوبة فالمعانى يعرفها والدلالات المختلفة للاستخدام اللغوى يدركها . في الوقت الذى يعتبر كل شيء فيه جديدا على الناطق

بلغة أخرى اللهم إلا ذلك الذى أمضى فترة من الزمن يستعمل اللغة شفهيا كمرحلة أساسية قبل مرحلة القراءة . ومع ذلك فالفرق بين الموقفين كبير . فرق بين طفل عربي يعيش اللغة في ليله ونهاره ، وبين دارس قصارى الأمر عنده أنه ينطق بعض الكلمات .

٢ ـ يستهدف تعليم القراءة للطفل العربي أيضا إجتياز الهوة القائمة بين العامية والفصحى ، إذ تعود الطفل على الاستعمال العامى للغة سواء من حيث نطق الأصوات أو الكلمات والتراكيب أو الدلالات الثقافية وهذا موقف قلما يتعرض له الناطقون بلغات أخرى .

٣ ـ يستلزم هذان الهدفان اختلاف الطريقة التى تختار بها مادة القراءة فالطفل العربي يستوعب في معظم الأحيان كل ما يقدم له في كتب القراءة . إذ أنه كما سبق القول يعيش اللغة ويستعملها في مختلف مواقف الحياة . وتحيط به أجهزة الإعلام التى يتشرب منها اللغة في الوقت الذى يعتبر هذا كله جديدا على الناطق بلغة أخرى . من أجل هذا تراعى مبادىء تربوية مختلفة عند اختيار المحتوى اللغوى في موضوعات القراءة للناطقين بلغات غير العربية حتى نمكنهم من القدرة على مهاجمة الصفحة المطبوعة بكفاءة .

من حيث اكتساب المهارة العامة للقراءة :

ينخرط في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى صنفان من الجمهور ، صنف تعلم القراءة في لغته الأولى وصنف لم يحظ بهذا . ويستتبع هذا تفاوتا في تدريس القراءة في العربية كلغة ثانية لكل منهما .

إن الدارس الذى تعلم القراءة في لغته الأولى يكون ، في أغلب الأحيان ، قد تزود بعدة مهارات منها :

١ ـ القدرة على تعرف أشكال الحروف في لغته وطريقة قراءتها حسب

نظام لغته الأولى . ومن ثم يستطيع أن يدرك الفرق بين هذه الأشكال وأشكال الحروف العربية ونظام كتابتها .

٢ ـ القدرة على تفهم طبيعة عملية القراءة . وتقدير قيمة الصفحة المطبوعة كمصدر من مصادر المعرفة والقدرة على تفهم وظيفة الجملة والفقرة والأنماط المختلفة لترتيب عرض المادة اللغوية .

٣ ـ القدرة على فهم الصلة بين نطق الكلمة وكتابتها وكيف أن الرموز المكتوبة تعبر عن رموز صوتية منطوقة .

٤ ـ القدرة على تعرف علامات الترقيم (الفاصلة ، النقطة ، علامة الاستفهام ، التعجب . . الخ) ووظيفة كل منها وهى إلى حد كبير متشابهة بين اللغات . كذلك رموز الطباعة وإشاراتها وتنظيم الصفحات وغير ذلك من مهارات مساعدة في تعلم القراءة في العربية كلغة ثانية .

٥ ـ القدرة على ممارسة بعض مهارات القراءة الصامتة التى يحتاج إليها عند تعلمه العربية كلغة ثانية .

هذه القدرات كلها يمكن أن تكون عوامل مساعدة لمعلم العربية عند تعليمه لها كلغة ثانية لمن تعلم القراءة بلغته الأولى . إلا أنها أيضا يمكن أن تكون عوامل معوقة لو أن التشابه بين اللغتين كان كبيرا مما يخلق لدى الطالب استعداداً لا شعورياً للتعامل مع العربية كما يتعامل مع لغته الأولى . إلا أن فريز Fries يغلب جانب المساعدة على جانب التعويق وتبين أننا ، نحن الذين نجيد القراءة بلغتنا قد اكتسبنا القدرة على استخلاص المعنى على ثلاثة مستويات :

- المعنى المعجمى Lexical meaning (معانى الكلمات والتراكيب) .
- المعنى النحوى Grammatical meaning (مشتقا من العلاقات الداخلية بين الكلمات أو بين أجزائها أو من خلال ترتيب ورودها) .

- المعنى الثقافي الاجتماعى social-cultural meaning (تقدير أبناء ثقافتنا للكلمات ودلالتها الثقافية) (Fries, 69, pp : 104 — 112) .

من حيث المهارات الصوتية :

تعليم القراءة في العربية كلغة ثانية لطلاب كانوا قد درسوا مرحلة صوتية يختلف عن تعليمها لطلاب لم يدرسوا هذه المرحلة . في بعض طرق تعليم اللغات الثانية يمر الطالب بمرحلة صوتية يكتسب من خلالها القدرة على نطق الأصوات الجديدة وألف استخدامها والقدرة على الاستعمال الشفوى لبعض التراكيب في مواقف معينة . من هذه الطرق الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية . بينما يقتصر الأمر في طرق أخرى على قراءة العربية بمجرد الاتصال بها وحفظ مفرداتها ودراسة تراكيبها دون المرور بمرحلة صوتية من هذه الطرق طريقة النحو والترجمة .

بالنسبة للنوع الأول من الدارسين ، يصبح الأمر سهلا . . إذ أن لديه القدرة على فهم معانى الكلمات المقروءة واستخداماتها . فلم يكن ينقصه إلا تعرف رموزها مكتوبة . وهذا مما يساعده على النطق الصحيح للكلمات عند قراءتها جهريا بينما يتعثر النوع الثانى من الدارسين ممن لم تتح له فرصة المرور بمرحلة صوتية . فكل شيء جديد . . بل قد ينطق الكلمات بغير ما ينبغى أن تنطق به . وليس أمام الدارس الذى لم يتعلم نطق الكلمات قبل قراءتها إلا أحد أمرين عند البدء في قراءة الكلمات : إما أن يخمن طريقة نطقها في ضوء معرفته بأصوات العربية وإما أن يستعين بقاموس يوضح طريقة نطق الأصوات . وعلى أية حال فإن طريقة اختيار المحتوى اللغوى لموضوعات القراءة وطريقة تدريسها تختلف باختلاف الجمهور الذى ندرس له .

من حيث تشابه اللغتين :

التشابه بين العربية وبين اللغة الأولى عند الدارسين قد يكون عامل تيسير في تعليم العربية كلغة ثانية لهم وقد يكون على العكس عاملا معوقا . يصبح عامل تيسير لو بدأ المعلم بالقدر المشترك بين اللغتين . ذلك القدر الذى تتفق فيه اللغتان تماما سواء من حيث نطق الأصوات أو قراءة الكلمات أو ما يصاحب هذه الكلمات من معان ودلالات ثقافية . إلا أن الأمر ليس هكذا في كل الأحوال . فقد تنطق الأصوات في اللغة الأولى بغير ما تنطق به في العربية وقد يرد ترتيب الحروف في الكلمة الواحدة بين اللغتين مختلفا ، وقد يكون للكلمة الواحدة معنى مختلف في لغة عن أخرى .

ولنتصور العلاقة بين العربية والملايوية : كلاهما يكتب بالحرف العربي . وفي الملايوية كلمات عربية كثيرة تحمل نفس المعنى الذى تحمله في العربية وقد تنطق بنفس الطريقة ، وجدير بالذكر أن معظم هذه الكلمات ذات دلالة دينية . إلا أن في الملايوية أيضا صنفين من الكلمات : كلمات ذات ترتيب غير وارد في العربية مثل داتنج (« سلامات داتنج » بالملايوية تعنى أهلا وسهلا) ولهذه الكلمات بالطبع معان جديدة . والصنف الآخر من الكلمات تتشابه طريقة كتابته مع العربية وإن كان يحمل معان ودلالات مخالفة للعربية . مثل (كلمة « دهن » التى تعنى في الفارسية « الفم » بينما تعنى في العربية « يطلى بزيت أو شحم أو غيرهما » . وكلمة « دماغ » في الفارسية تعنى « الأنف » بينما هى في العربية تعنى « الرأس » . وكلمة « شراب » تعنى « خمرا » في الفارسية وكلمة « زير » تعنى « تحت » . المهم أن هناك كلمات عربية كثيرة دخلت الفارسية بلفظها ولكنها اكتسبت معانى مخالفة) وتسمى مثل هذه الكلمات : الأصدقاء المزيفون . False Friends .

في مثل هذه الحالة يعتبر التشابه بين اللغتين عاملاً معوقاً خاصة لو بدأ المعلم بهذه التفاوتات . إن هذا من شأنه أن يربك الدارس ويعرضه لأخطاء كثيرة يصعب بعد ذلك تقليل أثرها .

لذا يوصى بأن يبدأ البرنامج بالكلمات التى تتفق نطقاً وكتابة ودلالة بين اللغتين منتقلاً بعد ذلك إلى ما هو مختلف .

قصارى القول . . إن تعليم القراءة يختلف من جمهور لجمهور ومن برنامج لآخر وعلى المعلم أن يكون على وعى شديد بظروف كل برنامج وبخصائص كل جمهور .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتيـة :

١ ـ ناقش مظهرين من مظاهر الاختلاف بين تدريس القراءة فى العربية كلغة أولى وتدريسها فى العربية كلغة ثانية .

٢ ـ ما المشكلات التى تتصور حدوثها لو خلط أحد المعلمين بين أساليب تعليم القراءة فى المجالين ؟

٣ ـ إلى أى مدى يتأثر تعليم القراءة فى رأيك بدرجة التشابه بين اللغتين العربية واللغة الأولى للدارسين ؟

٤ ـ اذكر بعض أوجه التشابه والاختلاف بين العربية ولغتك الأولى ؟

٥ ـ ماذا يُقصد بالأصدقاء المزيفين فى مجال التشابه بين لغتين ؟

٦ ـ إذا كانت العربية تتشابه مع لغتك الأولى إلى حد كبير . اكتب قائمة ببعض الكلمات التى ينطبق عليها وصف : الأصدقاء المزيفون .

٧ ـ ضع تصوراً لدرس فى تعليم القراءة لطلاب كانوا قد اجتازوا مرحلة صوتية قبل ذلك .

الوحـدة رقم (٨٤)
خطـوات دروس القــراءة

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخِّص خطوات درس القراءة كما يعرضها الكاتب فى هذه الوحدة .

٢ ـ أن يقارن بين طرق التدريس المختلفة من حيث تصورها لخطوات درس القراءة .

٣ ـ أن يميِّز بين المستويات الثلاثة لتعليم القراءة .

٤ ـ أن يناقش المنطلقات التى تستند إليها خطة الدرس المقترحة .

٥ ـ أن يُبْدى رأيه حول هذه المنطلقات .

٦ ـ أن يبينِّ العلاقة بين هذه المنطلقات وبين خطوات الدرس المقترحة .

٧ ـ أن يقدم تصوراً لخطوات درس قراءة فى مستوى آخر .

٨ ـ أن يُحدِّد الموقع المناسب لكل من القراءة الصامتة والجهرية فى المستوى الابتدائى .

٩ ـ أن يستنتج المهارات اللغوية التى تركز عليها خطة درس القراءة المقترحة .

ثانياً : المحـــتوى

مقـــدمة :

بمثل ما تختلف طرق تدريس اللغات الثانية فى تصورها لموقع مهارة القراءة وأهدافها . فإنها تختلف فى تصورها لطريقة تدريس هذه المهارة والخطوات التى يمكن أن يسير فيها درس القراءة .

ففي طريقة النحو والترجمة مثلا ، لا توجد مشكلة سواء فى موقع القراءة من البرنامج أو فى أهدافها أو فى طريقة تقديمها . إنها تبدأ مع الدارس منذ اليوم الأول الذى يجلس فيه أمام معلم . يبدأ المعلم بقراءة نصوص من العربية كلغة ثانية مترجمة إلى لغة الدارس ، ثم يتناولها المعلم بالشرح ويردد الطالب وراءه ثم يقرأ ما ردده وهكذا .

ليس ثمة مشكلة إذن أمام المعلم فى هذه الطريقة فالأمر واضح والخطة مرسومة ولكن المشكلة تأتى عندما تنتقل إلى طريقة أخرى تعطى المهارات الصوتية اهتمامها فتبدأ بمرحلة صوتية تقدم فيها مجموعة من المفردات والتراكيب فى سياق معين ، ويتدرب الطالب على نطقها ، بعد أن يألف الاستماع إليها ثم تقدم له هذه المفردات مقروءة بعد ذلك . وهنا يطرح أكثر من سؤال : كم درساً ينبغى أن تستغرقه المرحلة الصوتية ؟ ومتى يشعر المعلم بأن الطـلاب مهيئون لتعلم مهارات القراءة حتى يقدمها لهم ؟ كيف يختار المادة اللغوية المناسبة لموضوعات القراءة ؟ هل يتقيد بما قدمه فى المرحلة الصوتية ؟ وإلى أى مدى يمكن أن يضيف منها أو يقلل ؟ ثم كيف يسير درس القراءة ؟ ما موقع القراءة الصامتة فيه ؟ متى يقرأ الطلاب جهريا ؟ كيف يشرح المعلم الكلمات الصعبة فى درس القراءة ؟ هل يجوز له استخدام لغة وسيطة ؟ ما نوع الأسئلة التى لا يحتاج المعلم معها إلى لغة وسيطة ؟

كل هذه أسئلة تطرح عندما نتكلم عن تدريس القراءة فى طريقة مثل الطريقة المباشرة والسمعية الشفوية وغيرهما مما يحتم المرور بمرحلة صوتية تستلزم تأخير مرحلة القراءة .

مستويات تعليم القراءة :

يميز الخبراء بين ثلاثة مستويات لتعليم القراءة تتمشى مع مستويات تعليم العربية . أى المستوى المبتدىء والمتوسط والمتقدم . ولكل مستوى نوع من المهارات يتم التركيز عليه . وقد سبق أن عالجنا عمليات القراءة الأربع الأساسية من تعرف وفهم ونقد وتفاعل موزعة على المستويات الثلاثة وذلك فى وحدة « القراءة ومستويات تعليم اللغة » ويصنف جرتنر هذه المستويات كالتالى :

(Grittner, F. 71, pp : 247 - 259)

ـ المرحلة الأولى لتنمية مهارات القراءة :

The primer stage of reading - skill Development -

وفيها يهيىء الطالب للقراءة (استعداد) وتنمى المهارات الأساسية لها ويتكون فيها رصيد الطالب لغويا .

ـ المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات القراءة :

The intermediate stage of reading - skill development

وفيها يتم التركيز على إثراء مفردات الطالب وتنمية رصيده فى التراكيب اللغوية وتتسع أمامه موضوعات القراءة إلى حد ما .

ـ المرحلة المتقدمة : الاستقلال فى القراءة :

The advanced stage : liberated reading

وفى هذه يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتياً ويتعلم كيف يستخدم القواميس ويبدأ أولى خطوات الاستقلال فى القراءة .

المشكلة الأساسية عند المعلم هى خطة تدريس القراءة فى المرحلة الأولى أو كما يطلق عليها البعض القراءة المبتدئة .initial reading

من أجل هذا سوف نقدم تصوراً لخطة درس القراءة فى هذه المرحلة مستندين فى ذلك إلى ما أجمع عليه كثير من خبراء تعليم اللغات الثانية .

منطلقات أساسية :

تستند خطة الدرس المقدمة فى هذه الوحدة على عدد من المنطلقات التى نجملها فيما يلى :

- بدأ برنامج تعليم العربية كلغة ثانية بمرحلة صوتية استغرقت مابين أربعين وخمسين ساعة .
- لم يتعرض الطالب فى هذه المرحلة للرمز المكتوب فى أية صورة من صوره .
- تحقق المعلم من توفر عدة مؤشرات تنبىء عن استعداد الطلاب لتعلم القراءة مما يمكنه من البدء بها . من هذه المؤشرات ما يلى :
  - قدرة الدارسين على التمييز بين الأصوات العربية ونطقها بكفاءة نسبية .
  - فهمهم للكلمات العربية التى يسمعونها فى حدود مفردات المرحلة الصوتية .
  - ادراكهم للعلاقة بين الكلمات بعضها وبعض فى ضوء التراكيب التى يسمعونها .
  - قدرتهم النسبية على التنبؤ بمعنى الكلمة من السياق الذى يقدمه المعلم لهم أو الأداء التمثيلي الذى يقوم به .
  - تشوقهم لقراءة الكلمات التى استعملوها فى المرحلة الصوتية وسؤالهم الدائب عن شكل كتابة الحروف الدالة على الأصوات العربية .

- إجادتهم للمهارات اللغوية التى تهدف إلى تنميتها دروس المرحلة الصوتية .

خطوات الدرس :

١ - يقرأ المعلم الكلمات والجمل مصحوبة بما يوضح معناها (نماذج الأشياء ، صورها ، حركات الوجه ، الإشارات . . الخ) ، ويتأكد المعلم من أن الطلاب قد فهموا معنى هذه الكلمات والجمل وبدأوا يستخدمونها فى مواقف اتصال حية .

٢ - يطلب المعلم من الدارسين فتح الكتاب . ويقرأ أمامهم الكلمات والجمل مرة أخرى ويطلب منهم ترديد ما يسمعونه بدقة .

٣ - يردد الطلاب جماعياً chorally هذه الكلمات والجمل ثم يقسم المعلم الصف إلى قسمين أو ثلاثة ويطلب من كل قسم أن يردد . ثم يطلب من بعض الدارسين المختارين عشوائياً randomly أن يرددوا وراءه .

٤ - عند ما يتكون عند الطلاب رصيد من المفردات والتراكيب ، يتم عرض نصوص مبسطة عليهم . ثم يقرأونها قراءة صامتة ويعطون الوقت المناسب للانتهاء من القراءة الصامتة دون دفعهم إلى التوقف . .

٥ - بعد أن يشعر المعلم بأن الطلاب بشكل عام قد انتهوا من القراءة الصامتة يطلب منهم الالتفات إليه وترك الكتاب مفتوحاً أمامهم .

٦ - لا ينبغى أن يُعطَى المتأخرون فى القراءة وقتاً إضافياً لأن هذا يؤخر غيرهم ولا يشعرون بعد ذلك بأى ضغط عليهم لإكمال القراءة سريعاً فضلاً عن أن المتأخرين فى القراءة سوف يجدون الفرصة مواتية لهم للعودة للنص فى أثناء إلقاء الأسئلة . . كما أنهم سوف يرغمون على السرعة فى القراءة بعد ذلك . .

٧ ـ تلقى أسئلة فهم النص والكتاب مفتوح أمام الطلاب . . لأننا لا نختبر ذاكرتهم . ولا بأس من عودة الطالب للنص للعثور على الإجابة .

٨ ـ ينبغى أن تلقى الأسئلة فى الترتيب الذى ترد فيه الإجابات فى النص . . حتى نعرف أين نحن فى أى وقت .

٩ ـ وقد يعود الأستاذ للنص من بدايته مرة أخرى للحصول على فكرة معينة أو تأكيد مفهوم معين أو لتعرف أسباب بعض العواطف والاتجاهات التى ظهرت فى النص . .

١٠ ـ يجب أن تكون الأسئلة من النوع الذى يتطلب إجابات مختصرة وأن تقبل هذه الإجابات المختصرة التى تؤدى المعنى دون تقييد الطالب بالإجابة المعيارية فالإجابات المختصرة أقرب إلى اللغة الطبيعية التى يستخدمها الإنسان فى حياته فضلاً عن أن الإجابات المختصرة تدرب الطالب على المحادثة باللغة الجديدة . كما أنها أسرع فى تحقيق أهداف الدرس .

١١ ـ إذا لم يكن لدى الطالب إجابة عن السؤال المطروح يجب تكليف غيره .

١٢ ـ يجب تشجيع استقاء الإجابة من النص وذكر عباراته دون أن نشق على الطالب بتكليفه بصياغة جديدة من عنده .

١٣ ـ ينبغى أن يتوقف طرح الأسئلة عندما يشعر المعلم أن مدى الانتباه عند الطلاب قد ضعف . ومتوسط الوقت المناسب لطرح الأسئلة هو ما بين : ٢٠ و ٢٥ دقيقة .

١٤ ـ يعتمد فن تعليم القراءة الحقيقية على طرح السؤال المناسب واستثمار إجابات الطلاب استثماراً جيداً . .

١٥ ـ يقرأ الطلاب النص بعد ذلك قراءة كاملة (صامتة) بحيث

يسترجعون الأفكار التى كانت تثيرها الأسئلة ويطلعون على الإجابات فى ترتيبها الذى وردت به فى النص وكما كتبه المؤلف . .

١٦ ـ قد تكون القراءة الأخيرة جهرية aloud وفى هذه الحالة يجب أن يبدأ بالقراءة أحسن الطلاب قراءة . ويجب أن ينال كل طالب حظاً من هذا . .

١٧ ـ يمكن تشجيع الطلاب على صياغة أسئلة تستقى إجاباتها من النص المقروء ثم يجيبون عليها . . وهذا التدريب يدربهم على صياغة التراكيب واستثمار ما يعرفونه من قواعد .

وبعد . . فهذه مجرد خطوات مقترحة ، للمعلم الحق فى الأخذ بها أو تعديلها فى ضوء ظروف الطلاب الذين يدرس لهم .

أما بالنسبة لدرس القراءة فى المستويين المتوسط والمتقدم فتكاد تشبه خطوات درس القراءة فى اللغة الأولى مع فارق بسيط وهو ضرورة مراعاة الرصيد اللغوى عند الدارسين والفروق الفردية بينهم . .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ تختلف خطوات درس القراءة باختلاف طريقة التدريس . كيف ذلك ؟

٢ ـ ما المشكلات التى تثار حول خطوات درس القراءة فى الطريقة السمعية الشفوية ؟

٣ ـ إلى أى مدى تختلف طبيعة المشكلات التى يواجهها المعلم عند تدريس القراءة باختلاف مستويات الدارسين (ابتدائى ، متوسط ، متقدم ؟)

٤ - ما أهم المنطلقات التى تستند إليها خطة درس القراءة فى هذه الوحدة ؟

٥ - ما رأيك فى هذه المنطلقات ؟

٦ - إلى أى مدى تنعكس هذه المنطلقات على خطوات درس القراءة ؟

٧ - متى ينبغى أن يستخدم المعلم القراءة الجهرية ؟ ولماذا ؟

٨ - ما أهم المهارات اللغوية التى تركز عليها خطة درس القراءة المقترحة ؟

٩ - ضع تصوراً لخطة درس قراءة فى المستوى المتقدم ؟

١٠ - بيِّن إلى أى مدى تختلف هذه الخطة عن خطة الدرس المقترحة فى هذه الوحدة .

الوحدة رقم (٨٥)
توجيهات عامة فى تدريس القراءة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر أهمية تحديد الأهداف قبل البدء فى درس القراءة .

٢ ـ أن يميز بين نوعى القراءة : المكثفة والموسعة .

٣ ـ أن يصحح نظرته نحو الخطأ فى القراءة ويتعرف كيف يستثمره . .

٤ ـ أن يحدد موقع الاستعانة باللغة الوسيطة عند تعليم القراءة .

٥ ـ أن يتعرف على بعض خصائص المواد الجيدة لتعليم القراءة .

٦ ـ أن ينقد بعض مواد القراءة المقررة على زملائه فى برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يبتكر بعض أساليب تدعيم المعلومات السابقة فى حصة القراءة .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم فى التخطيط لدرس القراءة وجدير بالإشارة إلى أن الترتيب الذى ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر .

١ ـ تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل :

تَعلُّم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتاً . والكبار عادة يتوقعون من برامج تعليم العربية أكثر وأسرع مما يخططه المعلمون . ومن ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح وذكر المهارات اللغوية التى يتوقع إكسابها للدارسين فى كل حصة . ولعل ما يستثير دافعية الدارسين هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولا بأول .

ينبغى أن يعرف الطلاب الهدف من القراءة . هل هو الحصول على معرفة معينة ، أو العثور على فكرة ما أو تصفح النص لالتقاط بعض أفكاره . أو طلب التمييز بين الفكرة الرئيسية والثانوية . ولا شك أن معرفة الطلاب للهدف من القراءة يساعدهم على تكييف معدل القراءة .

٢ ـ القراءة المكثفة والموسعة :

ينبغى أن يتضح فى ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة . الأول ويسمى بالقراءة المكثفة
ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذى يجرى داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين وزيادة رصيدهم اللغوى وتختار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة . يدرب الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل ويدور النشاط فى هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفى الفصل الدراسى . أما القراءة الموسعة extensive reading فتهدف إلى تدعيم المهارات القرائية التى تعلمها الدارس فى الفصل ، وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة ويدور النشاط فى هذا النوع خارج الفصل معتمداً على الطالب ، إلا أنه قد يلجأ لاستشارة المعلم فى بعض الجوانب ، وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعات مبسطة وقصص قصيرة ذات صلة باهتمامات الطلاب وقد اختير محتواها اللغوى فى ضوء ما درسه الطلاب

فى القراءة المكثفة . وكما سبق القول ، لكل نوع هدفه ومهاراته ومواده . وينبغى أن يحذر المعلم من الخلط بينهما . وجدير بالذكر أن القراءة الموسعة لا يبدأ الطالب فى ممارستها إلا بعد أن ينتهى أو يوشك من دراسة المستوى المبتدىء إذا تكونت لديه حصيلة من المفردات والتراكيب تساعده فى ذلك .

٣ ـ تصحيح النظرة للخطأ :

لقد تعودنا نحن المعلمين اتخاذ الخطأ ذريعة لعقاب الطلاب سواء كان هذا العقاب جسمانياً أم معنوياً . ولقد آن لنا نعيد النظرة إلى الخطأ عند الدارسين خاصة إذا كانوا كبارا . فقد يكون الخطأ وسيلة تكشف لنا عن مشكلة من مشكلات التدريس أو خطأ فى إعداد المادة التعليمية أو عجز يحس به الدارس . إن تعرف أخطاء الدارسين والوقوف عندها والتأمل فيها ودراسة أسبابها قد يسهم فى تصحيح مسار العملية التعليمية . ومن ثم نقدّر ما يشيع بيننا الآن من دراسات لتحليل الأخطاء . ومن نافلة القول هنا التذكير بضرورة المعاملة الإنسانية للدارس عند ما يخطىء ، وعدم مس مشاعره بطريقة تحرجه أمام زملائه أو تنقص من قدرته على التعلم .

٤ ـ تدعيم المعلومات السابقة :

ينبغى توظيف ما يتعلمه الدارس من معلومات أو يكتسبه من مهارات فى مواقف جديدة ، تدعم ما تعلمه وتقوى ما اكتسبه . فينبغى على سبيل المثال ، ألا تقتصر تدريبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب ، وإنما تمتد لتشمل أيضاً بعض المفردات والتراكيب التى سبق تعلمها . إن من خصائص الكتاب غير الجيد تفاوت تكرار الكلمات تفاوتاً كبيراً ملحوظاً ، كأن ترد كلمة مرتين على امتداد الكتاب كله بينما ترد كلمة أخرى خمسين مرة . وأبادر لأنفي عن هذا الحديث أمرين : أولهما أننا لا نعنى بذلك تساوى عدد مرات

تكرار الكلمات تساوياً تاماً فهذا أمر غير عملي فى آن واحد . . وثانيهما أننا لا نعني أن يستمر التدريب على المهارات الميكانيكية ، مثل التعرف بمعدل ثابت خلال دروس الكتاب . وأن لكل مهارة فترة تستوجب التركيز عليها . . ثم نفسح المجال لمهارة أخرى يتم التركيز عليها فى فترة تالية وهكذا . .

إن تزايد التدريب على المهارات الميكانيكية حتى آخر الكتاب يغرس فى ضمير الدارس مفهوماً قاصراً للقراءة ، وقد يجعله أسير هذه المهارات على حساب المهارات العقلية العليا . .

٥ ـ اللغة الوسيطة :

عند البدء فى تعليم الطلاب القراءة ينبغى أن يتم هذا باللغة العربية وحدها . وعلى المعلم أن يشرح معانى الكلمات بوسائل مختلفة ومنها إطلاع الطلاب على مسميات ما تعلموه من أسماء (قلم ، كتاب ، سبورة ، . . إلخ) ومنها لعب الدور ، وتمثيل المعنى وإشارات الوجه وغير ذلك من أساليب تغنيه عن استعمال لغة وسيطة سواء أكانت لغة الدارسين الأولى أو لغة يشتركون فى فهمها .

وقد لا يحتاج المعلم إلى لغة وسيطة لو ضمن أمرين : أن تكون الكلمات التى يقرؤها الطلاب هى ما تدربوا على سماعه ونطقه . وأن تكون هذه الكلمات خالية من مشكلات الكتابة العربية ، أى أن تكون مجسدة لطريقة نطقها . فلا يكون فيها حروف لا تنطق ولا تنطق فيها أصوات لا تكتب ، وذلك بالطبع فى حدود ما يستطيعه المعلم .

٦ ـ مواد القراءة :

ينبغى عند اختيار مواد القراءة بالعربية فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مراعاة الشروط الآتية :

١ ـ أن تكون باللغة العربية الفصحى . أى لا تحتوى على كلمات من لهجة خاصة أو عامية عربية معينة . .

٢ ـ أن تلائم اهتمامات الدارسين وميولهم وأعمارهم . فلا نقدم للكبار نصاً يمكن أن يقدم للأطفال فيشعرون بالمهانة واستصغار تفكيرهم .

٣ ـ أن يحتوى النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب وأعمالهم التى يريدون تعلم العربية من أجلها .

٤ ـ أن ينمى لدى الطلاب قيمة أخلاقية معينة أو يعرفهم بنمط ثقافى إسلامي معين دون أن يتعارض مع قيم الطلاب أو يمتهن ثقافتهم . اللهم إلا فى الحالات التي تتعارض فيها هذه القيم والثقافات مع الثقافة الإسلامية .

٥ ـ أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها . فيبدأ بما درسوه شفهياً . وما يستطيعون استعماله فى مواقف الاتصال ثم ينتقل بهم إلى ما هو جديد . المهم فى الأمر ألا يحتوى النص على مفردات صعبة جداً تستحق جهد الدارس فى معرفة معناها وتضيع عليه لذة تحصيل المعرفة من الصفحة المطبوعة .

٦ ـ يفضل أن يتحقق المعلم من مقروئية readability النص قبل تقريره على الدارسين ويقصد بذلك التحقق من مستوى سهولته وملاءمته للدارسين .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - إلى أى مدى تختلف أساليب تدريس القراءة باختلاف أهدافها

٢ - ما أهم الفروق بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة ؟

٣ - فى ضوء الفروق السابقة ، اذكر بعض خصائص مواد القراءة الموسعة .

٤ - ما المقصود بالخطأ اللغوى ؟ وكيف ينبغى أن ننظر إليه فى مجال تعليم القراءة ؟

٥ - اذكر بعض الأساليب التى يتم عن طريقها تدعيم المعلومات السابقة فى حصة القراءة .

٦ - ماذا ينبغي على المعلم عمله حتى يتجنب الاستعانة بلغة وسيطة عند تعليم القراءة ؟

٧ - ما أهم الشروط التي ينبغى مراعاتها عند إعداد مواد القراءة فى العربية كلغة ثانية ؟

٨ - إلى أى مدى تنطبق هذه الشروط على المواد التى تعلمت بها القراءة فى العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٨٦)
توجيهات خاصة بمهارات القراءة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف أوجه الخلاف بين الخبراء حول ترتيب عرض مهارات القراءة .

٢ ـ أن يحدد دور كل من المعلم والدارس في تنمية مهارات القراءة .

٣ ـ أن يستنتج المقصود بآليات القراءة .

٤ ـ أن يذكر أمثلة ينطبق عليها مبدأ : مهارة واحدة في المرة الواحدة .

٥ ـ أن يحدد موقع القراءة الجهرية في حصة القراءة .

٦ ـ أن يقترح بعض المواقف التى تستخدم فيها القراءة الجهرية بالعربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يقارن بين مهارات القراءة الجهرية والصامتة .

٨ ـ أن يقدر أهمية المرحلة الصوتية في تنمية مهارات القراءة .

٩ ـ أن يناقش بعض الشروط الواجب توافرها عند إعداد مرحلة صوتية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات الخاصة بتدريس مهارات القراءة . ولقد رأينا حصرها في وحدة خاصة لما لاحظه الكاتب من

خلط في أساليب معالجة هذه المهارات عند بعض معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ ترتيب المهارات :

إن الجدل القائم حول طرق تدريس القراءة هو المرتبة الأولى حول الترتيب الذى يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة بأيها يبدأ الدارس ؟ وفي أى إطار ينبغى أن يسير ليتعلم كلا منها ؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلة وبعضنا الآخر يبدأ بإدراك الكلمة وتعرفها كشكل ، والبعض الثالث يبدأ بالجملة .

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الميكانيكية في القراءة وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات العقلية . . وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة في هذا الأمر . وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما في ضوء خبراته السابقة ، أو في ضوء نتائج أبحاث قرأها أو غير ذلك . وليحكمه في ذلك عدة معايير من أهمها : ظروف الدارسين ومستواهم في تعلم المهارات المختلفة ، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم والفروق الفردية في مجال علم النفس ، والظروف المحلية بالبرنامج سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم أو من حيث المواد التعليمية المقدمة أو من حيث الإمكانيات والوسائل التعليمية المتاحة أو غيرها .

٢ ـ لكل من المعلم والدارس دور في تنمية المهارات :

أثبتت الدراسات النفسية أن المهارات تنقسم إلى مجموعات تتكون كل منها عند الدارس في فترات مختلفة فالمهارات الميكانيكية مثلا تكتمل في سن كذا . وتتأخر بعض المهارات العقلية لتكتمل في سن كذا . . وهكذا . . كما أثبتت الدراسات في مجال تعليم القراءة أن من مهارات القراءة ما يتولى المعلم مسئولية تنميته عند الدارسين ، وبعضها الآخر يترك لهم لاكتسابه في فترات لاحقة بأنفسهم . إن من المهارات

القرائية ذات المستويات العقلية العليا ما يتعلمه الدارس بنفسه كلما تقدم في القراءة . وعلى المعلم أن يميز بين هذين النوعين من المهارات وأن يوضح للدراسين ما سوف يتحمله هو وما سوف يتركه .

٣ ـ مهارة واحدة في المرة الواحدة :

إن تعليم آليات القراءة يستلزم إرساء قواعدها لبنة لبنة بدءاً بأساسيات البناء ـ وبنفس القياس نقول إن اللبنة الضعيفة في البناء سوف تؤدى إلى إضعافه والإضرار به . إن تقديم مهارتين لغويتين في وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما ، كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد في نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين . إن على المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارس لكل جزئية على حدة متدرجا بهم من مهارة لأخرى حسب تصوره لمنطقية العلاقة بينهما . فعند تدريب الدارس على تجريد الحروف مثلا ، ينبغى أن يتم ذلك في ضوء مفردات سبق له تعلمها لا أن نقدم مفاهيم التجريد الجديدة عليه من خلال مفردات جديدة أيضاً عليه[١] .

ليس معنى ذلك أن يخلق المعلم حاجزاً بين كل مهارة وأخرى ، متوقفاً في كل مرة قائلاً : لنبدأ مهارة جديدة . . إن تعليم المهارات عملية متكاملة ، ولاشك أن خلق مثل هذا الحاجز والفصل بين المهارات أمر تعسفى يخالف ما تعرفه من تكامل بين هذه المهارات ومن وحدة في عملية اكتساب اللغة .

---

(١) يؤكد جرتنر هذا المعنى في توصيته التى يقول فيها :

Familiar structures and known lexical items are reorganized to convey an unfamiliar message —

إن التراكيب . والوحدات المعجمية (المفردات) المألوفة يمكن أن يعاد تنظيمها وعرضها بحيث تنقل معان غير مألوفة .

٤ ـ تنمية مهارات القراءة الجهرية :

القراءة الجهرية موقع هام في أى برنامج لتعليم مهارات اللغة ، وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها : تشخيص الصعوبات التى يواجهها الدارس في تعرف الكلمات ، اكتشاف مشكلاته في النطق ، تعرف فهمه للقواعد النحوية ، تثبيت الإدراك البصرى للكلمات وتعرفها خاصة في المراحل الأولى تدريب الدارس على تمثيل المعنى وقراءة النص قراءة معبرة مما يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ . المشكلة هنا هى إننا لا ندرب الدارس عليها جيدا . إن ما يحدث عادة هو قراءة النص جهراً بعد قراءته سراً . ومن ثم فالدارسون يعرفون المضمون مسبقاً . فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرؤه الزميل . . وما يحدث أيضاً هو قراءة النص جهراً وأمام كل دارس صورة منه . . ومن ثم لا داعى لليقظة لما يقرؤه زميله حيث يتوفر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا . . والواقع العملى في الحياة يشهد بغير ذلك . إننا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ ، وليس أمامه النص مطبوعاً كأن نقرأ كلمة في حفل ، أو نلقى قصيدة في جمع ، أو نقرأ بياناً ، أو محاضرة ، أو نلقى تعليمات ، أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين . ونجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات أو يقرأ من نصوص والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية .
ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التى يجب تنميتها ما يلى : نطق الأصوات نطقاً صحيحاً والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً (مثل : ذ ، ز ، ظ . . الخ) التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً (مثل : ب ، ت ، ث . . الخ) ، تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة ، تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به رفع الصوت وخفضه بدرجات

معبرة ـ الوقوف الجيد عند المواطن التى تستلزم ذلك .

ومن المواد التى تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية ، القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات ، التمثيليات البسيطة ، قراءة التعليمات وغيرها .

٥ ـ مهارات المرحلة الصوتية :

ينبغى أن يبدأ البرنامج بمرحلة صوتية تسبق مرحلة القراءة . وللمرحلة الصوتية أهداف نجملها فيما يلى :

(أ) تدريب الطالب على ألفة الأصوات العربية أى وصله بالأصوات العربية بالشكل الذى ينبغى استغرابه لها عند سماعه إياها وكذلك تمييزها عن غيرها من أصوات لغته وفهم دلالاتها والربط بينها وبين ما تدل عليه من مسميات .

(ب) تدريب الطالب على نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً . ليس الهدف من المرحلة الصوتية مجرد تنمية مهارات استقبال أصوات اللغة دون إنتاجها إن الألفة بالأصوات عملية ذات وجهين : وأحد الوجهين يتمثل في القدرة على تمييزها عند الاستماع إليها وثانى الوجهين يتمثل في القدرة على التمييز بينها عند نطقه لها .

(جـ) بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف الدارس بعض التراكيب البسيطة .

(د) تدريب الطالب على أن يدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك . فيتيسر بعد ذلك تدريبه على أحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب .

هذا . . وينبغى أن يراعى المعلم في هذه المرحلة عدة أمور منها :

(أ) الا تطول هذه المرحلة عن شهر تقريباً بالنسبة للكبار وعن فصل دراسى بالنسبة للأطفال .

إن إطالة هذه المرحلة قد يترتب عليه من الضرر ما يصعب بعد ذلك تلافيه . إذ يضطر الطلاب لتخمين طريقة كتابة الكلمات التى سمعوها . وقد يكتبون وراء المعلم الكلمات العربية التى يسمعونها ولكن بلغتهم الأولى وذلك تشوقا منهم لقراءتها وتمكينا لهم من التدريب عليها في منازلهم . لذا يوصى بعدم إطالة المرحلة الصوتية عن المدة المقترحة ، وذلك بالطبع في ضوء ظروف البرنامج وخصائص الدارسين .

(ب) ألا يلح المعلم على الدارسين للانتقال في وقت مبكر من الفهم إلى الكلام بل عليه أن يساعدهم على الاستيعاب في المرحلة الصوتية بالشكل الذى يمكنهم من تمثل العناصر اللغوية المختلفة أصواتاً ومفردات وتراكيب .

(جـ) أن تقتصر مادة القراءة على تلك التى تدرب الطالب على سماعها ونطقها في المرحلة الصوتية وذلك حتى لا تجتمع على الطالب صعوبتان وحتى يدعم شكل الكلمة التى يراها مكتوبة بطريقة نطقها .

(د) أن يسير التدريب على مهارات اللغة الأربع جنباً إلى جنب حتى يدعم كل منها الأخرى . فبينما هو يتدرب على الاستماع ينطق ما يسمع إليه ثم يقرؤه ثم يكتبه . . وهكذا ، ولا ينبغى لأحد أن يظن إمكانية توقف التدريب على مهارة معينة لحين الانتهاء من تنمية أخرى .

(هـ) أن تتاح للطلاب فرصة ممارسة ما يتعلمونه في المرحلة الصوتية في مواقف اتصال حية بينما كتبهم مغلقة حتى لا ينسوا ما تعلموه

ففي هذا تدعيم لمهارات لغوية سوف تساعدهم عند القراءة مساعدة كبيرة .

(و) ألا يلح المعلم على الطلاب بالبدء في القراءة بمجرد أن تدربوا بعض الوقت على تمييز أصوات أو نطق كلمات . إن دفع الطلاب بشدة نحو القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها يعتبر مشكلة حقيقية قد يتعثر الطلاب بسببها في القراءة بعد ذلك .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يختلف الخبراء في رأيك في قضية ترتيب مهارات القراءة ؟
٢ ـ ما رأيك في هذه القضية ؟
٣ ـ كيف تحدد دور كل من المعلم والدارس في تنمية مهارات القراءة ؟
٤ ـ ماذا يقصد بآليات القراءة كما تفهمها من هذه الوحدة ؟
٥ ـ اضرب أمثلة تطبق عليها مبدأ : مهارة واحدة في المرة الواحدة .
٦ ـ ما موقع القراءة الجهرية في حصة تعليم القراءة ؟ وما أهميتها ؟
٧ ـ ما المواقف التى تعتقد أن الطالب سوف يحتاج فيها للقراءة الجهرية بالعربية ؟
٨ ـ كيف يجرى تدريس القراءة الجهرية في معاهد تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك ؟
٩ ـ ناقش ، بلغتك الخاصة ، ثلاثة من أهداف المرحلة الصوتية التى تسبق القراءة .
١٠ ـ إلى أى مدى تسهم المرحلة الصوتية ، في رأيك في تنمية مهارات القراءة ؟

الوحدة رقم (٨٧)
التخلف في القــراءة
تعرفه وتشخيصه

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدر خطورة ظاهرة التخلف في القراءة .
٢ ـ أن يحدد المقصود بالتخلف في القراءة .
٣ ـ أن يناقش بعض أساليب التعرف على هذه الظاهرة .
٤ ـ أن يتعرف على بعض مظاهر التخلف في القراءة .
٥ ـ أن يحدد بدقة مظاهر التخلف في القراءة عند بعض زملائه .
٦ ـ أن يقدِّر خطورة التعجل في وصف طالب بالتخلف في القراءة وهو غير متخلف .
٧ ـ أن يدرك البُعد الإنسانى لمشكلة التخلف عند بعض الطلاب .
٨ ـ أن يشخِّص التخلف في القراءة كلما بدت له حالات .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

التخلف في القراءة ظاهرة يشكو كثير من المعلمين من وجودها بين عدد من الطلاب ، وقد يختلف هؤلاء المعلمون بما يقصدونه بذلك ، فضلا عن عجز بعضهم عن التشخيص الدقيق لظاهرة

التخلف في القراءة واقتراح سبل العلاج لها ، وهدفنا هنا أن نعالج بإيجاز الموضوعات الآتية : تعريف التخلف في القراءة ، طرق التعرف عليه ومظاهره وطرق تشخيصه .

تعريف التخلف في القراءة :

إن التحديد الدقيق لتخلف طالب في القراءة يعتمد بصورة أساسية على درجته في اختبار مقنن للقراءة ، إن الطالب الذى يحصل على درجة دون المستوى المتوقع له في القراءة يعتبر متخلفا فيها . ويتحدد هذا المستوى في ضوء قدراته العقلية . لو نتصور على سبيل المثال حالة طفل في سن التاسعة ، يبلغ عمره العقلى عشر سنوات ، أى يزيد في قدراته العقلية عاماً عن عمره الزمنى ، إلا أن مستواه في القراءة لا يصل إلى مستوى قدراته العقلية . مثل هذا الطفل يعتبر متخلفاً في القراءة . فتحديد التخلف إذن عملية فردية تتوقف على مستوى الطالب نفسه لا بالقياس إلى غيره من الزملاء وإنما بالقياس إلى قدراته الخاصة . وكما سبق القول تكشف لنا درجة الطالب في اختبار مقنن للقراءة على مستواه فيها . فنتعرف من خلال هذه الدرجة عما إذا كان عادياً أو متخلفاً أو متفوقاً . إلا أن هذا ينطلق منه افتراض رئيسى وهو أن هذه الاختبارات قادرة على تحديد المستوى الدقيق للطلاب وهو ما لا يتوافر في كثير من الاختبارات فضلاً عن عدم وجودها في مجال تعليم العربية كلغة ثانية من أجل هذا ، ظهرت الحاجة إلى معيار آخر يمكن عن طريقه تعرف مستوى الطالب في القراءة وهو تكليفه بقراءة مادة يستطيع زملاؤه في نفس الصف قراءتها فإذا ما عجز عن ذلك أو افتقدت قراءته إلى بعض مهاراتها الأساسية أمكن القول بأنه متخلف في القراءة .

طرق تعرف التخلف في القراءة :

ينبغي على المعلم قبل أن يصف طالباً بأنه متخلف قرائياً أن يتأكد من ذلك لما لهذا الوصف من آثار كبيرة في حياة الطالب ولتحديد

الطالب المتخلف قرائيا عدة وسائل منها : أن يلاحظ المدرسون أن الطالب لا يستطيع قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة ، وأن يعبر الطالب نفسه صراحة عن عجزه في عملية القراءة أو عن إحساسه بمشكلة معينة فيها ، وهى عادة في الربع الأخير من هؤلاء الزملاء ، أن تكون درجته في الجوانب اللغوية من اختبارات الذكاء أعلى من مستوى أدائه الفعلى في القراءة ، أن يفهم الطالب ما يستمع إليه من موضوعات يعجز عن فهمها عند قراءتها ، أن يكون مستواه في مجالات النشاط اللغوى التى لا تتطلب قراءة أعلى من مستواه في تلك التى تعتمد على القراءة ، أن يكون فيما يكتب عنه من تقارير ما ينبىء عن ظروف بيئية تتسبب في هذا التخلف القرائى .

مظاهر التخلف في القراءة :

تتعدد مظاهر التخلف في القراءة ، فمنها ما يتعلق بتعرف المفردات ، ومنها ما يتعلق بالقراءة الجهرية ، ومنها ما يتعلق بالقراءة الصامتة ، ومنها ما يتعلق بعادات الطالب في القراءة وميوله نحوها . وفيما يلى عرض لبعض مظاهر التخلف التى يستطيع المعلم الالتفات إليها وتشخيص حالة التلميذ في ضوئها .

١ ـ **في تعرف المفردات** : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء الآتية في قراءة الطالب : العجز عن نطق الكلمات . أن المتخلف قرائياً لا يستطيع أن يستمر في قراءة المفردات دون مساعدة من المعلم في كل كلمة يقرؤها ، التردد في القراءة الخطأ عند قراءة الكلمة ، مثل عدم النطق الصحيح لها أو إحلال بعض الحروف محل البعض الآخر أو إبدالها أو الخطأ في تشكيل هذه الحروف وغير ذلك من أشكال الخطأ في قراءة الكلمة .

٢ ـ **في القراءة الجهرية** : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية : الخطأ في نطق الكلمات ، الإحلال والإبدال وغير ذلك ،

التوقف كثيراً في أثناء القراءة بقراءة الجمل كلمة كلمة ، عدم القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة ، كأن يترك التلميذ بعض الكلمات أو الجمل أو أن يقفز إلى سطر آخر ، عدم الإلتزام بعلامات الترقيم (النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام . . الخ) . عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بعد قراءتها جهرياً ، تكرار بعض الكلمات أو الجمل التى قرأها من قبل .

٣ ـ **في القراءة الصامته** : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية العجز عن الاحتفاظ بمكان القراءة ، العجز عن تذكر بعض الكلمات الرئيسية عندما يجيب على سؤال يلقيه المعلم ، العجز عن تذكر أفكار المؤلف ، العجز عن فهم التعليقات في أثناء القراءة ، تحريك الشفة في أثناء القراءة .

تشخيص التخلف :

ليس المقصود بتشخيص التخلف مجرد تطبيق عدد من الاختبارات في القراءة أن التشخيص الجيد يعنى القدرة على تعرف أشكال التخلف في القراءة عند الطالب ، كما تعنى القدرة على تجميع البيانات اللازمة عنه وتفسير هذه البيانات بما يلقى الضوء على أسباب التخلف ومن ثم علاجها . أنه يعنى أيضاً القدرة على القاء السؤال المناسب الذي يمكن عن طريقة إجابة الطالب عنه تعرف أسباب المشكلة .

والمعلم وإن كان لا يحتاج إلى تعرف الأساليب المختلفة لتشخيص التخلف في القراءة إلا أنه يحسن به أن يلم ببعض المبادىء التى ينبغى أن تحكم عملية التشخيص دون تفصيل القول فيها فهذا من شأن المشتغلين في العيادات المعالجة لمشكلات القراءة :

١ ـ ينبغى أن يكون ثمة وئام بين المعلم والطالب قبل البدء في عملية التشخيص .

٢ ـ ينبغى أن تدرس حالة التلميذ بعيداً عن زملائه . أن الأسلوب الفردى في تشخيص حالة التلميذ أمر تفرضه الاعتبارات العلمية والإنسانية .

٣ ـ وينبغى على المعلم وهو يطبق اختبارات القراءة ألا يزود الطالب بعبارات أو تعليقات من شأنها أن تؤثر على أدائه في هذه الاختبارات .

٤ ـ وينبغى أن يعتمد التشخيص على بيانات تم جمعها من مصادر متعددة دون الاقتصار على مصدر واحد منها .

٥ ـ وينبغى أن يقارن أداء الطالب في قراءة موضوعات معينة بقراءته في موضوعات أخرى ، وذلك للتحقق من مستوى الطالب وما لديه من تخلف في القراءة .

٦ ـ ينبغى أن يكون التشخيص رهناً بالظروف التى يتم فيها ، ذلك أن مستوى أداء الطلاب فى القراءة ليس أمراً ثابتاً ثبوتاً مطلقاً. أنه مرتبط بالظروف التى يمر الطالب بها والمواقف التى يمارس فيها القراءة .

المهم فى ذلك كله ألا يَسِمَ معلم طالباً ما بسمة التخلف فى القراءة إلا إذا تحقق من ذلك من خلال أدائه في اختبارات القراءة ومن خلال المعلومات التى يجمعها عنه . ومن خلال الملاحظة المستمرة له على فترات متقطعة وفى مواد قرائية مختلفة . فإذا ما تحقق من ذلك حاول المعالجة إما عن طريق جهود يبذلها هو نفسه أو عن طريق إحالة الطالب إلى المتخصصين .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يعتبر تخلف الطالب في القراءة مشكلة حقيقية في مجتمعنا المعاصر ؟

٢ ـ ماذا يقصد بالتخلف في القراءة ؟

٣ ـ أذكر بعض الأساليب التى تستطيع بها التعرف على التخلف في القراءة .

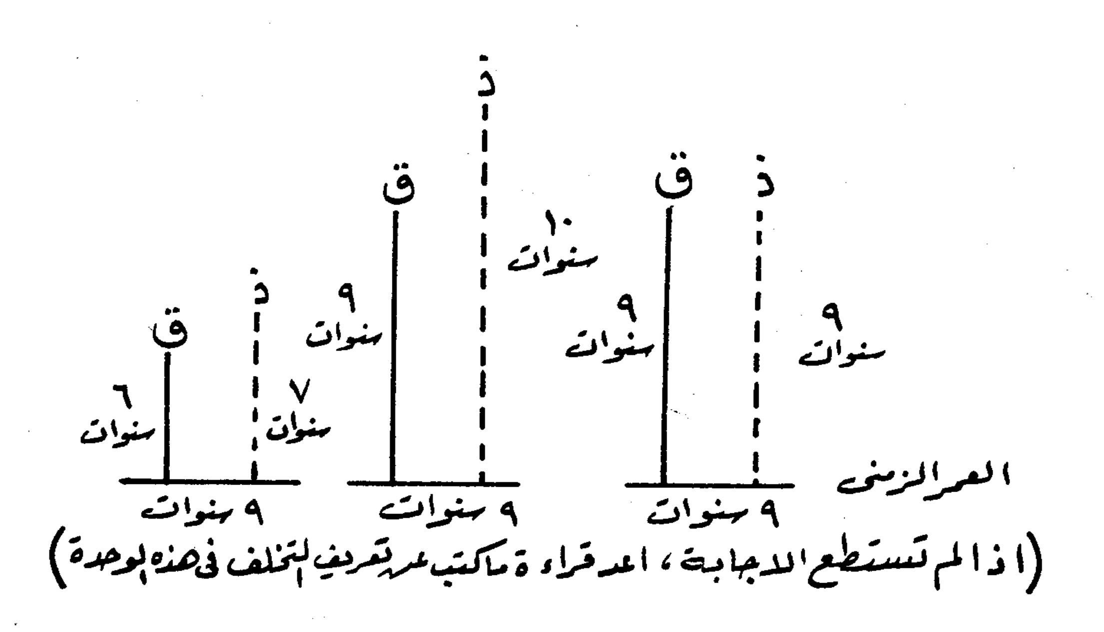
٤ ـ كلف بعض زملائك بالقراءة ثم حدد أيهم لديه تخلف في القراءة من خلال عرضك لمظاهر تخلفه .

٥ ـ ما المفهوم الواسع لتشخيص التخلف في القراءة ؟

٦ ـ أذكر بعض الخطوات التى يلزمك القيام بها قبل وصفك لطالب بأنه متخلف في القراءة .

٧ ـ للمعلم دور إنسانى تجاه ظاهرة التخلف في القراءة ، ما هو ؟

٨ ـ الأشكال الثلاثة الآتية ترمز إلى حالة أطفال ثلاثة يشتركون في عمر زمنى واحد إلا أنهم يختلفون في عمرهم العقلى أى ذكائهم (ذ) وفي مهاراتهم في القراءة (ق) أى هؤلاء الأطفال يعتبر متخلفا في القراءة ولماذا ؟



الوحدة رقم (٨٨)
التخلف في القــراءة
أسبابه وعلاجــه

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على أهم أسباب التخلف في القراءة .
٢ ـ أن يصنِّف هذه الأسباب تصنيفاً موضوعياً .
٣ ـ أن يتقبَّل نواحى الضعف التى يلاحظها عند بعض الطلاب دون ضجر أو سخرية .
٤ ـ أن يُبدى استعداده للإسهام في معالجة المتخلفين في القراءة .
٥ ـ أن يُعزى مظاهر التخلف التى يشاهدها إلى أصولها .
٦ ـ أن يستنتج الفرق بين مظاهر التخلف القرائى في اللغة الأولى والتخلف القرائى في اللغة الثانية .
٧ ـ أن يلخِّص أهم مبادىء علاج التخلف .
٨ ـ أن يتعرف على بعض صعوبات القراءة كما حددها بعض الخبراء .
٩ ـ أن يُبدى تفهما بالأساليب المقترحة لعلاج صعوبات القراءة .
١٠ ـ أن يُبدى رأيه في هذه الأساليب .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

عرضنا فى الوحدة السابقة تعريف التخلف في القراءة وطرق التعرف عليه وتحديد بعض مظاهره وأخيراً طريقة تشخيصه .

وفي هذه الوحدة نتناول بشيء من التفصيل أسباب التخلف في القراءة عند الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية مع عرض لبعض مقترحات العلاج .

أسباب التخلف :

يُعزَى التخلف في قراءة اللغة الثانية إلى أسباب كثيرة . منها ما يرجع إلى الطالب نفسه كأن يكون ضعيف السمع أو البصر أو الذاكرة أو ذا مشكلة في النطق والتعبير أو مضطرب النفس أو عاجزاً عن التكيف مع زملائه أو ذا مشكلات شخصية أو اجتماعية معينة ، أو قليل الخبرة باللغة الجديدة . ومن هذه الأسباب ما يرجع إلى طبيعة اللغة الجديدة واختلافها عن اللغة الأولى للدارس . فالناطقون بالإنجليزية على سبيل المثال يعانون بعض الشيء من اختلاف طريقة كتابة العربية (من اليمين إلى اليسار) عن طريقة كتابة الإنجليزية (من اليسار لليميـن) فلا بد من بذل مجهود لكى تعتاد عينهم على الحركة السريعة من اليمين إلى اليسار ، ثم من اليسار إلى اليمين في حركة رجعية للانتقال إلى سطر جديد . كما أن التفاوت الكبير بين أشكال الحروف في اللغتين يفرض على الإنجليزى تكوين عادات جديدة للربط بين الحرف العربي وصوته . فضلا عن بعض مشكلات الكتابة العربية ، إذ أن هناك أصواتاً تنطق ولا تكتب وحروفاً تكتب ولا تنطق .

ومن هذه الأسباب ما يعزى لطريقة التدريس . فقد يتعلم

الدارس طريقة يتعود فيها على البطء في القراءة بدلا من الإسراع فيها ، فيقف عند كل كلمة ، ويتأمل في كل جملة ويعالج كافة مواد القراءة بسرعة واحدة لا تمييز فيها بين نص ونص ولا بين موضوع وآخر حتى وإن اختلفت أهدافه في القراءة .

وأخيراً فهناك سبب يرجع إلى طريقة الكتابة في كل من العربية والانجليزية . فالقارىء الانجليزى الذى تعود قراءة موضوعات يتبع فيها الكتّاب الانجليـز أسلوباً خاصاً في عرض أفكارهم ، يبذل جهداً لقراءة نفس الموضوعات بالعربية وذلك لأن كتابها يتبعون أسلوباً آخر في عرض أفكارهم . . هذا التفاوت قد يكون عاملاً من عوامل التخلف في القراءة عند الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

مبادىء أساسية لعلاج التخلف :

فيما يلى مجموعة من المبادىء التى يمكن للمعلم أن يستخدمها في برنامج للقراءة العلاجية وهذه المبادىء هى :

١ ـ ينبغى أن يحدد المعلم بدقة مستوى الطالب في القراءة بما في ذلك المهارات التى يجيدها والمهارات التى يفتقدها والمشكلات التى يعانى منها .

٢ ـ وينبغى أن يقاس تقدم الطالب في القراءة بالنسبة إلى مستواه هو نفسه وليس بالنسبة إلى زملائه في الفصل .

٣ ـ وينبغى ألا يُكره الطالب على الوصول إلى مستوى معين في القراءة يكون عاجزاً عن الوصول إليه . كما ينبغى ألا يوضع في سباق مع زملائه مما يثبط همته ويشعره بالعجز الشديد .

٤ ـ وينبغى مساعدة الطالب على أن يستعيد ثقته بنفسه ، وذلك عن طريق تنوع مواد القراءة التى يقرؤها ، والبدء معه بما يستطيع قراءته ثم التدرج إلى مواد أكثر صعوبة .

٥ - وينبغى إعداد مجموعة من التدريبات التى تعالج مشكلات الطالب الخاصة في القراءة ويرى عرض هذه التدريبات على عدد من المدرسين للتحقق من صلاحيتها وقدرتها على معالجة المشكلات التى وضعت من أجلها ، ويرى تنوع هذه التدريبات حتى لايصاب الطالب بالملل، وينبغى تكرار هذه التدريبات على فترات متفاوتة ومع مواد من القراءة مختلفة .

٦ - وينبغى التفكير في مجموعة من أساليب النشاط اللغوى التى تتطلب القراءة مما يعرض الطالب إلى مواقف متنوعة وخبرات متجددة .

٧ - وينبغى أن يتحاشى المدرس إجهاد الطالب أو الإثقال عليه سواء من حيث التدريبات أو من حيث أساليب التقويم .

٨ - وينبغى دراسة ميول الطالب في القراءة والبدء في معالجته بالمواد القرائية التى يحب قراءتها . وينبغى ضبط عدد المفردات الجديدة التى تقدم في دروس القراءة العلاجية .

٩ - ينبغى أن تتاح الفرصة للطالب لأن يقوم نفسه بنفسه فيتعرف بذلك على مستواه الحقيقى في القراءة فضلاً عن إحساسه بالرضا عن نفسه حيث يمتلك القدرة على أن يعرف أين يقف .

١٠ - وينبغى تشجيع الطالب باستمرار ، وإشعاره بأنه يتقدم يوماً بعد يوم . إن لدى الإنسان بشكل عام الميل لأن يلقى التقدير نظير عمل يعمله أو جهد يبذله .

هذا . . وقد ضمنت بعض صعوبات القراءة في الجدول رقم (   ) مع إشارة لبعض أساليب العلاج . وهى وإن كانت قد أعدت في أساسها لمشكلة تخلف الطلاب العرب في قراءة المطبوعات العربية إلا أنها تصلح إلى حد كبير لمشكلة تخلف الطلاب في القراءة

بالعربية ، كلغة ثانية (محمد محمود رضوان وآخرون ، ٤٣ ص ص ٤٩ / ٦٠) .

بعض صعوبات القراءة والأساليب المقترحة للعلاج

الصعوبـة	الأساليب المقترحة للعلاج
ـ التعثر في النطق ـ الخلط في النطق بين الحروف والأصوات القريبة الشبه	ـ التدريب على الحديث . قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفوياً وبصرياً . ـ التدريب على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها . ـ تدريب على تحليل الكلمات .
ـ القراءة العكسية	ـ العناية باتجاه العين في أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف في أثناء القراءة .
ـ التكرار	ـ التدريب على معرفة كلمات جديدة . ـ تشجيع التلميذ على التروى والهدوء والابطاء . ـ القراءة الجهرية من التلاميذ في وقت واحد .
ـ إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين	ـ العاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتى . ـ استخدام مادة قرائية اسهل . ـ تزويد التلميذ بقاموس لغوى عن طريق . المناشط المختلفة .
ـ إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة	ـ التركيز على المعنى . ـ استخدام البطاقات الخاطفة التى تحتوى على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينها .
ـ إغفال سطر كامل أو عدة سطور	ـ استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة . ـ وضع خط تحت السطر اثناء القراءة . ـ مساعدة التلميذ على الحد من القلق والاجهاد .

تابع الجدول
بعض صعوبات القراءة والأساليب المقترحة للعلاج

الصعوبـــة	الأساليب المقترحة للعلاج
ـ القراءة المتقطعة : كلمة بعد كلمة	ـ تخفيف من العناية بالكلمات . ـ استخدام البطاقات الخاطفة لرؤية عبارات وجمل تدل استجابة التلميذ لها على انه قد فهم معناها .
ـ قصور فهم المراد من المادة المقروءة	ـ استخدام مادة قرائية أسهل . ـ التركيز على المعنى . ـ إثارة دافع أو حافز القراءة . ـ التدريب عن طريق استخدام البطاقات الخاطفة .
ـ صعوبة تذكر المقروء .	ـ تدريب على التلخيص . ـ استخدام مادة أسهل .
ـ العجز عن القراءة السريعة .	ـ تدريب على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة ، أو على جملة في فقرة أو صفحة . ويكون ذلك شفوياً وتحريرياً .
ـ صعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء .	ـ استخدام تدريبات إكمال الجمل . ـ وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة . ـ إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكى نضمن ألفة أكثر بالكلمات . استخدام مادة أسهل .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما أهم أسباب التخلف في القراءة ؟

٢ ـ صنف هذه الأسباب حسبما ترى مبيناً مبررات هذا التصنيف .

٣ ـ إلى أى مدى تنتشر ظاهرة التخلف في القراءة بين زملائك ؟

٤ ـ على أى أساس بنيت حكمك السابق ؟

٥ ـ ما أهم المبادىء الإنسانية التى ترى ضرورة توافرها عند المعلم حتى يعالج ظاهرة التخلف في القراءة ؟

٦ ـ وازن بين التخلف القرائى في اللغة الأولى والتخلف القـرائى فى اللغة الثانية .

٧ ـ ما الأسس التى ينبغى أن يراعيها المعلم عند إعداد التدريبات العلاجية .

٨ ـ ما أكثر صعوبات القراءة انتشاراً بين زملائك ؟

٩ ـ ما رأيك في الأساليب المقترحة لعلاج صعوبات القراءة ؟

الوحدة رقم (٨٩)
الكتابـــة
موقعها ، مفهومها ، أهميتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُظهر وعياً بأهمية الكتابة كوسيلة من وسائل الاتصال اللغوى .
٢ ـ أن يحدد الموقع المناسب لمهارة الكتابة في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
٣ ـ أن يشرح بلغته الخاصة مفهوم الكتابة .
٤ ـ أن يميِّز بين أنشطة الكتابة الثلاثة : الخط والإملاء والتعبير .
٥ ـ أن يدرك مدى حاجة الطلاب للكتابة .
٦ ـ أن يتعرف على طريقة مواجهة بعض مشكلات الكتابة كما يعرضها الكاتب من خلال تجربة ميدانية .
٧ ـ أن يناقش ستة من أهداف تدريس الكتابة كما وردت في الوحدة .
٨ ـ أن يكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس الكتابة في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
٩ ـ أن يستنتج بعض الفروق بين الكتابة في اللغة الأولى والكتابة في اللغة الثانية .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوى بين الأفراد مثلها في ذلك مثل الاستماع والكلام والقراءة . إنها كما نعلم ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعدى الزمان والمكان . ويتركز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور : « قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائياً ، وإجادة الخط وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة . أى لا بد أن يكون الدارس قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً . وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة ، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها » (محمود رشدى خاطر وآخرون ، ٤٦ . ص ٢٧٧) .

موقع الكتابة في البرنامج :

والكتابة مثل القراءة نشاط بصرى يعتمد على إدراك العين لمجموعة الرموز المكتوبة ، وهى من ثم تتأخر في مكانها بين المهارات اللغوية مثل القراءة بل تأتى عادة بعدها . معنى هذا ألا يتصل الدارس بالكتابة كنشاط لغوى في أثناء دراسته للقسم الصوتى المجرد ، وإنما يبدأ ذلك مع دروس الكتاب الأساسى .

وهنا يمكن الفرق بين برنامج وآخر من حيث تقديم مهارات الكتابة . ففي برنامج يستعمل طريقة النحو والترجمة لا يواجه تدريس الكتابة مشكلة . إذ تبدأ مع الدارس منذ الحصة الأولى . إلا أن الأمر مختلف عندما نتحدث عن برنامج يستعمل الطريقة المباشرة أو السمعية

الشفوية . إذ تعتمد هذه الطريقة على مرحلة صوتية في بداية البرنامج يكتسب الدارس من خلالها مهارات الاستماع (الكلام دون أن يتعرض للشكل المكتوب لرموز اللغة . وهنا تثار نفس الأسئلة التى أثيرت عند الحديث عن تدريس القراءة . ومن الأسئلة التى تطرح هنا : متى يقوم الشكل المكتوب للرموز اللغوية ؟ كيف يبدأ تعليم الكتابة للدارسين ؟ ما المهارات التى يلزم للطالب اكتسابها قبل البدء في الكتابة حتى تساعد في تعلمها بسرعة ؟ ما السرعة المناسبة لتقديم مهارات الكتابة ؟ . . الخ .

مفهوم الكتابة :

والسؤال الذى يبدو يسير الإجابة بالرغم من صعوبته هو : ما المقصود بالكتابة ؟

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ copying أو التهجئة spelling ويتسع في بعضها الآخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس . . إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهنى يعتمد على الاختيار الواعى لما يريد الفرد التعبير عنه والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب .

وأهمية تحديد مفهوم الكتابة لا تقتصر على مجرد الرغبة في تحديد المفاهيم وإنما تتعداها إلى ما تنعكس عليه هذه المفاهيم من إجراءات وما يستلزمها من تطبيقات تربوية . فالذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العربية على تدريس الطلاب على النسخ والتهجئة . بينما يلتزم الآخرون بتنمية قدرة الطلاب على اختيار الموضوع الذى يستحق الكتابة فيه والقدرة على تنظيمه وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد .

والكتابة بالفعل نشاط إيجابى . ففيها تفكير وتأمل وفيها عرض وتنظيم وفيها بعد ذلك حركات عضلية .

تشوُّق الطلاب للكتابة :

لكى ندرك مدى حاجة الطلاب للكتابة وتشوقهم لممارستها في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أود أن أعرض لتجربة أخذت مكانها في معهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة عام ١٤٠٤ / ١٩٨٤ م . إذ أصدر المعهد كتابين لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . بالمستوى الابتدائى الأول . أحد هذين الكتابين لتدريب الطلاب على المهارات الصوتية دون التعرض للشكل المكتوب للرموز اللغوية . ويستغرق تدريسه قرابة خمسين ساعة (خمس ساعات يومياً لمدة خمسة أيام كل أسبوع ، وذلك على مدى أسبوعين) . ولقد حرص المعلمون على إسماع الطلاب الكلمات والجمل عدة مرات وتدريبهم على نطقها وتهيئة بعض مواقف الاتصال الشفوى والاستعانة بمختلف الوسائل التعليمية التى تقرب المعنى إلى أذهان الطلاب وذلك دون إطلاعهم ، بأية حال على الكلمة المكتوبة ، إذ اقتصر كتاب المرحلة الصوتية على عرض الصور لا أكثر . . ماذا لاحظ المعلمون على الطلاب في هذه الفترة ؟ أجمع المعلمون على أن الطلاب كانوا في شوق دائم لممارسة اللغة واستعمالها . . بل واللعب بها . . كما كانوا يكتسبون مهاراتها الصوتية بسرعة ملفتة للنظر . . إلا أنهم في مقابل ذلك كانوا في قلق ظاهر من جراء تأخير القراءة والكتابة . ولقد كثر تساؤلهم للمعلمين : ما شكل هذه الكلمة ؟ كيف نكتبها ؟ كما عبروا عن رغبتهم في كتابة طريقة نطق الكلمات والجمل حتى يستذكروها في بيوتهم ويدعموا ما تعلموه من مهارات صوتية فما كان من المعلمين إلا الرفض المطلق لهذه الرغبة وذلك حتى تحقق المرحلة الصوتية هدفها .

نرى ماذا كان يحدث ؟ كان الطلاب ، في خلسة من المعلمين ،

يكتبون طريقة نطق الكلمة كما ينطقها المعلم ويرددها الطلاب ، مستخدمين في كتابتهم تلك حروف لغتهم (أى يستخدمون الكتابة الصوتية) .

كان هذا يحدث كلما أدار المعلم ظهره للطلاب حتى إذا واجههم فجأة رفعوا أيديهم حتى لاحظ المعلمون ذلك وتأكدوا من قلق الطلاب وتشوقهم لكتابة الحروف والكلمات من أجل هذا يوصى المعلم بما يلى :

- ألا يلقى لهذه الظاهرة بالا إن كانت بشكل محدود ، ومقتصرة على عدد بسيط جداً من الدارسين .
- ألا يشجع على هذه الظاهرة طبعا . وإذا سئل عن رأيه في هذا فيذكر الدارسين بأهداف المرحلة الصوتية التى شرحها لهم في الاجتماع الأول معهم ، وأن يبين لهم حذر الكتابة المبكرة .
- أن يتأكد من فهم الدارسين لمعنى الكلمة مستعملاً في ذلك مختلف الوسائل التى تحدثنا عنها في النقطة السادسة .
- أن يكرر مع الدارسين استعمال الكلمات التى تعلموها . إن عليه أن يستثمر رصيدهم اللغوى باستمرار ، وألا يهمل كلمات معينة استمع إليها الدارسون في دروس سابقة .

أهداف تدريس الكتابة :

بعد مرور فصلين دراسيين تم فيها تجريب الكتابة اتفق على تقديم الكتابة بشكل تدريجى ثم التوسع فيها بعد ذلك . ولقد استهدف تعليم الطلاب الكتابة عدة أمور من بينها :

١ - إزالة حالة التوتر التى يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية وعدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها .

٢ - إشباع رغبته في تعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية فذلك من

شأنه زيادة ثقته بالبرنامج وإحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها .

٣ ـ تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل وذلك بتمكين الطالب من ممارسة نطقها منفرداً في البيت . ولا شك أن التبكير في هذا سوف يحث الطالب من النطق المشوه للغة عندما لا يسجلها في حينها أو عندما يسجلها بكتابة صوتية خاطئة .

٤ ـ تدريب الطالب على تعرف طريقة نطق كلمات أخرى قد لا ترد في الحصة فيشعر بشيء من الاستقلال في نطق الكلمات وعدم التقيد بما يعرض عليه .

٥ ـ تمكينه من حفظ المادة اللغوية التى تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها .

٦ ـ تهيئة الطالب لتعلم المهارات اللغوية الأخرى . إن الكتابة نشاط لغوى مركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقراءتها وذلك قبل الشروع في كتابتها . ولا شك أن التدريب على الكتابة من شأنه تدعيم المهارات الأخرى . ولقد أذكر في هذا المقام كلمة كان يستحثنى بها والدى على القراءة فكان يقول : الكتابة خير مشجع على القراءة .

٧ ـ إن الكتابة نشاط لغوى متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى . فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات .

٨ ـ وأخيراً فإن التدريب على الكتابة من شأنه أن يزود الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ وضح ، بلغتك الخاصة ، موقع الكتابة من المهارات اللغوية الأخرى .

٢ ـ يختلف موقع تدريس الكتابة باختلاف طرق تعليم اللغات الثانية . كيف ذلك ؟

٣ ـ ما المقصود « بالكتابة » ؟

٤ ـ إلى أى مدى كان يشعر زملاؤك في برنامج تعليم العربية بالحاجة للكتابة ؟

٥ ـ ما الذى تستنتجه من تجربة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى كما عرضها الكاتب ؟

٦ ـ ما رأيك في التوصيات التى قدمت للمعلم لمواجهة تشوق الطلاب للكتابة ؟

٧ ـ تعد الكتابة نشاطاً لغوياً معقداً . كيف ذلك ؟

٨ ـ ناقش بالتفصيل ستة من أهداف تعليم الكتابة .

٩ ـ أكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس الكتابة في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

١٠ ـ إلى أى مدى تختلف هذه الأهداف عن أهداف تدريس الكتابة في برنامج لتعليم العربية للناطقين بها ؟

الوحدة رقم (٩٠)
من ظواهر الكتابة العربية

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخِّص ، بلغته ، سبعا من ظواهر الكتابة العربية .
٢ ـ أن يحدد المقصود ببعض ظواهر الكتابة ، مثل الشدة ، التنوين . . . الخ .
٣ ـ أن يميِّز بين ظواهر الكتابة في العربية وظواهر الكتابة في لغته الأولى .
٤ ـ أن يقدِّر الصعوبات التى تواجه بعض الدارسين في تعلم الكتابة العربية .
٥ ـ أن يتعرف على بعض أساليب تجريد الحروف العربية .
٦ ـ أن يتقبَّل ظواهر الكتابة العربية باعتبارها مميزة للغة العربية .
٧ ـ أن يقترح بعض الأساليب التى يمكن للمعلم اتخاذها لتعليم الكتابة العربية في ضوء معرفته بظواهرها .
٨ ـ أن يكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس بعض ظواهر الكتابة العربية .

ثانيا : المحتــوى

المقصود بظواهر الكتابة العربية :

يقصد بظواهر الكتابة العربية تلك السمات التى تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها . وقد جرى العرف في برامج

تعليم اللغة العربية ، سواء في إعداد المواد التعليمية أو في التدريس ، على التركيز على الظواهر الآتية : الشكل ، أى وضع الحركات القصيرة على الحروف ، تجريد الحرف ، المد ، التنوين ، الشدة ، أل الشمسية والقمرية ، التاء المفتوحة والمربوطة ، الألف اللينة ، الحروف التى تكتب ولا تنطق ، والأصوات التى تنطق ولا تكتب ، المقصور والمنقوص والممدود ، الهمزات . . ولسنا نحسب المجال بمتسع للحديث عن خطوات تعليم كل من هذه الخصائص . وإنما سنقتصر هنا على الإشارة إلى بعضها .

١ ـ شكل الحروف :

يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (فتحة وضمة وكسرة) . والملاحظ من بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تماماً ، وفي بعضها الآخر شكل كامل لها ، ولكل من الأمرين وجهان : أحدهما سلبى والآخر إيجابى . إن عدم شكل الحروف يساعد على تقديم الدارس بسهولة إلى المواد المطبوعة في المجتمع الخارجى وهى في معظم الأحوال غير مشكولة . إلا أن الوجه السلبى لهذا الأمر هو نزوع الدارس إلى نطق الحروف والكلمات نطقاً غير صحيح في بعض الأحيان مما قد يرسخ لديه عادات صوتية خاطئة يصعب بعد ذلك تصحيحها . . ونرى في هذا الصدد التدرج في شكل الحروف حتى تنتهى مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجى دون تدخل في شكلها . . إننا نرى أن يقتصر الشكل على الحروف التى يحتمل مع قراءتها اللبس .

٢ ـ تجريد الحروف :

يقصد بتجريد الحرف استخلاص صفاته من بين مجموعة من الكلمات التى يشترك فيها هذا الحرف وعزله عن غيره من الحروف بحيث يمكن التعرف عليه منفرداً أو ضمن حروف أخرى . ويأتى

التجريد على نوعين : تجريد له من حيث الصوت أى طريقة كتابته مع الحركات المختلفة - وتجريد له من حيث الرسم أى طريقة كتابته فى المواضع المختلفة من الكلمة (فى الأول والوسط والآخر) . ويكتسب التجريد أهميته فى حقيقة مؤداها أن تعرف خصائص الحروف العربية يمكن الدارس من مهاجمة أى كلمة جديدة كما يمكنه من تحليل الكلمات وتركيبها . ومن ثم تحرص كتب تعليم قراءة الكلمة العربية ، بل إن الطرق الجزئية فى تعليم القراءة تستمد من هذا المنطق مبرراً للبدء بتدريس الحروف وفيما يلى عدد من المبادىء التى يمكن أن يسترشد بها فى تجريد الحروف :

(أ) ينبغى أن يتأخر تجريد الحروف قليلا حتى يتوفر عدد كاف من الكلمات التى تعرض صوراً مختلفة لعدد من الحروف يكفى تجريده بانتظام في كل درس بعد ذلك . وينبغى في رأينا ألا يتأخر تجريد الحروف عن الدرس العاشر بأى حال من الأحوال .

(ب) ليس من الضرورى الإلتزام بالترتيب الألفبائى للحروف العربية . العبرة في التجريد هنا أن يتوفر للحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صورته فى دروس سابقة .

(جـ) ينبغى أن يقتصر اختيار الكلمات التى يتم من خلالها التجريد على تلك التى تعلمها الدارس وألفها . ولنعد بذاكرتنا لما قلناه عن ضرورة تعليم مهارة واحدة في المرة الواحدة . إن تجريد الحرف في كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبته ويتطلب من المعلم جهداً إضافياً لشرح الكلمة الجديدة أولا والتأكد من تعرف الدارس لها وفهمها .

(د) ينبغى أن يقع الحرف المقصود تجريده في أول الكلمة سواء عند

تجريده صوتا أو تجريده رسماً . وذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف والصوت والحركة .

ومن أمثلة تجريد صوت الحرف ما يلي :

أنت	إنسان	أم	يأكل
أ	إ	أ	أ

ومن أمثلة تجريد رسم الحرف ما يلي :

هذا	ظهر	وجه	هذه
هـ	ـهـ	ـه	ه

ه ـه ـهـ هـ

هـ

٣ ـ الشدَّة :

الشدة ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية . وتعنى ضم حرفين متماثلين في حرف واحد . مثل الدال في كلمة شدَّ أو عدَّ . فأصلها شدد وعدد . ومن اللازم تدريب الطلاب عليها وذلك بجمع عدد من الكلمات التى فيها هذه الظاهرة ثم تقديمها إلى الطلاب في صورتها الأولى (أى مع تكرار الحرف « شدد ») ثم ضم الحرفين في حرف واحد وعليه شدة . وتدريب الطالب على نطقه في ثلاث حالات ، مرفوع ومنصوب ومكسور وكذلك في موضعين من الكلمة ، في وسطها وآخرها إذ لا تأتى الشدة في أول الكلمة .

٤ ـ أل الشمسية والقمرية :

يلزم قبل تدريس أل « الشمسية » أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقاً صحيحاً . ذلك أن أل « الشمسية » كما نعلم

لا تنطق وإن الحرف الذى بعدها يكون مشدداً ، بينما تنطق أل « القمرية » لاما ساكنة . ومن ثم نوصى بالبدء بتدريس أل « القمرية » لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التى تدخل عليها أل « القمرية » .

٥ ـ تشابه الكثير من الحروف :

هذه ظاهرة قد توجد في لغات أخرى . إلا أن العربية تمتاز بكثرة التشابه بين الحروف إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحياناً أن يميز بينها . ويمكن أن نميز المجموعات التالية من حيث الرسم :

(أ) المجموعة الأولى : ب / ت / ث / ن / ى / ف / ق / ك / ل .

(ب) المجموعة الثانية : ج / ح / خ / ع / غ .

(جـ) المجموعة الثالثة : د / ذ / ر / ز / و .

(د) المجموعة الرابعة : س / ش / ص / ض / ط / ظ .

(هـ) المجموعة الخامسة : م / هـ / أ (محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى ، ٣٨ ، ص ٤٣) .

وواضح أن بين حروف كل مجموعة شكلاً من أشكال التشابه . ولمعالجة هذه المشكلة يبدأ بعض المعلمين بأصوات الحروف التى يتغير رسمها تغيراً كبيراً أو التى يمكن كتابتها مفردة مثل : الواو والزاى والنون (وزن) وبعضها يفضل البدء بحركة واحدة مثل الفتح وعلى ذلك تشتمل الدروس الأولى على أصوات مجموعة من الحروف كلها مفتوحة ونرى إرجاء المواقف التى فيها تعريض الطالب لأوجه التشابه هذه .

٦ ـ التاء المفتوحة والمربوطة :

من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين مفتوحة وتأتى في حالات بعض الأسماء وفي جمع المؤنث السالم (رأفت / طالبات) ومربوطة وتأتى في المفرد والمثنى (طالبة) وفي بعض الأسماء والأصوات .

وينبغى تصميم بعض التدريبات للتمييز بينهما نطقاً وكتابة وذلك بعد ردود عدد من الكلمات التى تتوافر فيها هذه الظاهرة . . ويفضل أن يضم التدريب كلمات واحدة يمكن توفر النوعين من التاء فيها (طالبة / طالبات) .

٧ ـ التنوين :

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التى تتبع الآخر نطقا لا كتابة ويرمز إليها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر . (هذا كتابٌ ، قرأت كتاباً ، أعجبت بكتابٍ) .

٨ ـ المـــد :

ويقصد به كل واو قبلها ضمة مثل يقول ، وكل ياء قبلها كسرة مثل يسير وكل ألف ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحاً مثل صاد . ومن التدريبات التى تنمى عند الطالب مفهوم المد تقديم عدد من الكلمات التى تنطق بدون مد أحياناً وبمد أحياناً أخرى مثل : فل / فول ومثل : زر / زير ومثل : عد / عاد .

٩ ـ أصوات تنطق ولا تكتب :

من ظواهر الكتابة العربية أيضاً وجود أصوات في بعض الكلمات ينطقها الفرد ولكن لا يكتبها مثل ألف المد بعد الهاء في إسمى الاشارة (هذا / هذه) . ويرى عدم الإشارة إلى هذه الظاهرة في الدروس الأولى حتى لا تثار مشكلات خاصة بالعلاقة بين نطق الكلمة وشكلها . حتى إذا أوشكنا على الانتهاء من المستوى المبتدىء بدأ شرحها .

١٠ ـ حروف تكتب ولا تنطق :

كذلك توجد حروف في بعض الكلمات يكتبها الفرد لكنه لا ينطقها مثل : الألف في الفعل الماضى : سمعوا . والرأى هنا هو

ما ذهبنا إليه في النقطة السابقة على أن يرد التدريب على هاتين الظاهرتين في الدروس المتأخرة من المستوى المبتدىء .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يُقصد بظواهر الكتابة في هذه الوحدة .

٢ ـ ما الفرق ، في رأيك ، بين ظواهر الكتابة العربية وخصائص الكتابة العربية ؟

٣ ـ ما الطريقة المناسبة في رأيك بشكل الحروف (وضع الحركات القصيرة عليها) ؟

٤ ـ ميِّز بين تجريد صوت الحرف وتجريد رسمه .

٥ ـ بم توصى المعلم ، أو مؤلف الكتاب ، عند تجريده للحروف العربية ؟

٦ ـ ناقش ، بلغتك الخاصة ، سبعاً من ظواهر الكتابة العربية .

٧ ـ إلى أى مدى تختلف العربية عن لغتك الأولى في هذه الظواهر ؟

٨ ـ ما أكثر الصعوبات شيوعاً بين زملائك عند تعلم الكتابة العربية ؟

٩ ـ اكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس بعض ظواهر الكتابة العربية ؟

١٠ ـ ضع خطة مبسطة يمكن أن يتبعها المعلم في الفصل لتدريس بعض ظواهر الكتابة العربية .

الوحدة رقم (٩١)

توجيهات عامة في تدريس الكتابة

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك أهمية التكامل بين المهارات اللغوية المختلفة .

٢ ـ أن يقدر مواطن الصعوبة في التدريب على الكتابة بالعربية كلغة ثانية .

٣ ـ أن يعرض بلغته الخاصة فكرة النموذج المقدم لتعليم الكتابة .

٤ ـ أن يقدِّر أهمية التوقيت السليم للبدء بالتدريب على الكتابة .

٥ ـ أن يناقش بعض الآثار التى تترتب على كل من التبكير والإبطاء في تعليم الكتابة .

٦ ـ أن يذكر بعض المواقف التى يحتاج فيها زملاؤه إلى الكتابة بالعربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يعبِّر عن اقتناعه بأهمية التدرج في تعليم الكتابة .

٨ ـ أن يجرى تحليلاً لثلاثة توجيهات خاصة بتعليم الخط .

٩ ـ أن يميِّز بين الأنواع الثلاثة من الإملاء من حيث دور المعلم فى كل منها .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

نقدم فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم في التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه :

١ ـ توظيف ما تعلمه الطلاب :

ينبغي ألا يقدَّم للطالب شيء يكتبه إلا إذا كان قد ألفه سماعاً ، وميزه نطقاً ، وتعرف عليه قراءة .

إن تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التى سبق للطالب تعلمها من شأنه أن يعجل بتعلم الكتابة ويثبت المهارات اللغوية الشاقة . وعلى عكس ذلك . . فإن تكليف الطالب بكتابة كلمات جديدة أو تراكيب غير مألوفة أو كتابة كلمات يختلف نطقها عن كتابتها من شأنه تعويق الكتابة ذاتها وضياع الوقت والجهد .

٢ ـ تعريف الطلاب بالهدف :

الكتابة كما سبق القول نشاط ذهنى متكامل يبدأ بهدف في ذهن الفرد . . ثم يترجم هذا الهدف في مادة لغوية تنقل للآخرين ما يريده . . ومن معايير الكتابة الجيدة أن ينسق تنظيم المادة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف . . من هنا كان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائماً بالهدف من الكتابة . إن قليلاً من الطلاب من يعرف تماماً مقصده من الكتابة بينما يعرف الكثيرون مقصدهم من التحدث أو القراءة .

٣ ـ البدء بتعليم الكتابة :

تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة في بعض برامج تعليم العربية كلغة ثانية مشكلة حقيقية . . فبعض البرامج يبكر بذلك وبعضها الآخر يتأخر كثيراً . . ورأينا هنا أن نقف من الأمر موقفاً وسطاً يرفض كلاً من التبكير والإبطاء .

ويقصد بالتبكير هنا تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوى بمجرد نطقه . . كما يكفى في رأينا أن يتكون عند الطالب رصيد بسيط من مجموعة من الكلمات والجمل التى يستعملها في مواقف اتصال ذى معنى فهماً وإفهاماً .

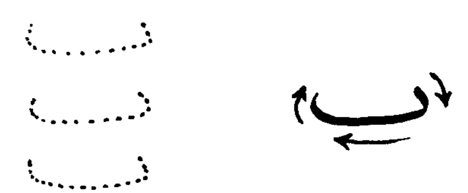
٤ ـ التـــدرج :

التدرج مبدأ ينبغى أن يراعى عند تدريس الكتابة سواء من حيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس . وفيما يلى المراحل التى يمكن أن يأخذها تدريس الكتابة :

١ ـ البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف .
٢ ـ نسخ بعض الحروف .
٣ ـ نسخ بعض الكلمات .
٤ ـ كتابة جمل بسيطة .
٥ ـ كتابة بعض جمل نمطية وردت في النصوص والحوارات .
٦ ـ الإجابة كتابة على بعض الأسئلة .
٧ ـ إملاء (منظور ، منقول ، اختبارى) .
٨ ـ تعبير مقيد (بإعطاء عناصر للموضوع) .
٩ ـ تعبير حر .

وفيما يلى نعرض نموذجاً لمراعاة مبدأ التدرج في تدريس الكتابة :

في كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المستوى الابتدائى الأول (عبدالله الجربوع وآخرون ، ٢٨ و ص ٢٧) يبدأ التدريب على الكتابة في الدرس الثالث بعد انتهاء المرحلة الصوتية . وفي هذا الدرس يتدرب الطالب على رسم بعض الخطوط التى تكون حرف الباء .



وقد صحب هذا الشكل عدد من الأسهم التى توضح اتجاه الخط وتدرب الدارس على الكتابة من اليمين إلى اليسار . وهذا كما نعلم

مهارة من المهارات التى يجب البدء بها خاصة للناطقين بلغات تكتب من اليسار إلى اليمين مثل الانجليزية . وفي الدرس الرابع يتدرب الدارس على رسم خطوط تكون حرفين هما الراء والنون . ويأخذ التدريب على كتابة الحرفين نفس الأسلوب أى يصحبهما عدد من الأسهم التى تحدد مجرى الخط .

وفي الدرس الخامس يبدأ في كتابة كلمة هى : « أحمر » . وقد تم اختيار هذه الكلمة لسببين : أولهما مما تعلَّمه الطالب في دروس سابقة وثانيهما أن بها حروفاً تتطلب الحركة من اليمين إلى اليسار مثل الحاء والميم والراء . ويتدرج الأمر بالطالب في الدرس السادس ليكتب جملة كانت قد مرت عليه وهى : في السوق لحوم ودجاج وسمك . حتى نصل إلى الدرس الثانى عشر في الكتاب الأساسى ، فنجد تدريبات الكتابة تأخذ شكلاً آخر وهو ملء فراغات من بين كلمات ترد أمام الدارس مثل :

يأكل الرجل .... (الدواء ـ التفاح ـ الماء) .

ويتطلب مثل هذا التدريب قراءة الجملة وفهم معناها ثم اختيار الكلمة التى تملأ الفراغ ثم كتابتها . وكل هذا كما أشرنا من قبل مما درسه الطالب في دروس سابقة . (رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة ، ١٨ ، ص ص ٧٥ / ٧٦) .

بعد ذلك يتطور الأمر ، فيكلف الطالب بكتابة موضوع صغير متخذاً من عدد من الأسئلة محوراً لكتابته . ثم يكتب في موضوع مزود ببعض العناصر ، ثم يترك حراً فيكتب في موضوع موسع دون اعتماد على أسئلة ودون حاجة لعناصر .

٥ ـ حرية الكتابة :

ينبغى ألا يفرض المعلم على الدارسين مجموعة من القوالب التى يلتزمون بها في موضوعات التعبير . إن عليه أن يقبل ما تجود به قرائنهم

من مفردات وتراكيب وأفكار مصححا الخاطىء منها ، فذلك بلا ريب أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التى تصبح بعد ذلك كلشيهات تنتشر في كل موضوع بعد ذلك .

٦ ـ تدريس الخط : Handwriting

(أ) ينبغى أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم .

(ب) يجب أن يقلد الطلاب دائماً النموذج الصحيح ، وعلى المعلم التأكد من ذلك وذلك بمراقبة الطلاب دائماً حتى لا يقلد أحدهم الآخر .

(جـ) يفضل أن يدرب الطلاب على النسخ من أسفل الصفحة لأعلاها . . أى أن ينظر الطالب إلى النموذج في أعلى الصفحة ثم يكتبه في آخر سطر بالصفحة مرتفعاً بعد ذلك ليصل إلى النموذج . وفي هذا ضمان لعدم تأثر الطالب بالطريقة المشوهة التى يقلد بها النموذج .

(د) على عكس ذلك يفضَّل أن يكون التصحيح خَطِّياً . أى يبدأ من أعلى الصفحة إلى أسفلها كلمة كلمة وليس أفقياً ، أى على مستوى السطر كله . . فهذا يضمن الالتزام بالنموذج إلى حد كبير .

(هـ) وبمنطق الحرص أيضاً يفضل أن يصحح الطالب كتابته بالنظر في النموذج وبعد تصحيح كل سطر يخفيه بيده ويصحح غيره . . وهكذا حتى ينتهى مما كتب .

(و) ينبغى أن يُلِمَّ المعلم بأهم معايير الحكم على جودة الخط . « من المعايير التى يمكن أن تستخدم في الحكم على جودة الخط ووضوحه وجماله قدرة الكاتب على إرسال اليـد مع السرعـة في الكتابـة . فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً .

وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة وعلى اتباع قواعد رسم الحروف وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ، ومراعاة حجم الحرف وكيفية اتصاله بغيره ، وبيان أجزائه ، وميله واستقامته ، وطوله وقصره . ويتوقف جمال الخط على مراعاة دقائق الكتابة ، وانسجام الحروف وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها . أما السرعة وإرسال اليد فتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم وتختلف باختلاف الأعمار والغرض من الكتابة والدافعية ، ومراعاة الجلسة عند الكتابة ووضع الورقة على المكتب ، وإمساك القلم ، والاتزان الانفعالى للكاتب وسلامة الحواس » (محمود رشدى خاطر وآخرون ، ٤٦) .

٧ ـ تدريس الإملاء :

(أ) ينبغى أن يدرك المعلم الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة . المنقول والمنظور والاختبارى . ويقصد بالإملاء المنقول تدريب الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية ونقلها من السبورة في كراسته . بينما يقصد بالإملاء المنظور مناقشة أحد النصوص القصيرة مع الطلاب والتأكد من فهمهم له وتدريبهم على قراءته ثم تركه جانباً وإملائه للطلاب . أما الإملاء الاختبارى فهو ذلك النوع من الإملاء الذى يكلف فيه الطلاب بكتابة ما يملى عليهم دون معرفة سابقة بالنص المملى عليهم .

(ب) ينبغى أن يكثر المعلم من تدريبات الإملاء . إنها تقوم له قدرة الدارسين على الاستماع الجيد ، كما تقوم مستواهم في تهجئة الكلمات وتعرف حروفها فضلاً عن أنها بمثابة مراجعة للمواد التى درسوها من مفردات وتراكيب .

(جـ) ينبغى الاهتمام بالمعنى في تدريبات الإملاء . إن على المعلم

ألا يقدم للطلاب كلمات غريبة أو جملاً مألوفة لمجرد توافر قاعدة إملائية فيها .

(د) لا ينبغى بأية حال أن تستغرق الإملاء أكثر من خمس عشرة دقيقة في حصة مدتها خمسون دقيقة . وذلك حتى يتسع باقى الوقت للنشاط اللغوى الآخر المصاحب للإملاء مثل قراءة الدارسين للنص ، وتدريبهم على كتابة بعض الكلمات والجمل الصعبة وتصحيح أخطائهم .

(هـ) ينبغى أن يتابع المعلم مستوى أداء الطلاب في كتابة الإملاء . وأن يتعرف أخطاءهم وأن يقوم بحصر الشائع منها ـ وتخصيص وقت لمعالجتها .

٨ ـ الواجب المنزلى :

ينبغى أن يقتصر الواجب المنزلى في الكتابة على ما تعلمه الطلاب في الفصل وأن يتأكد المعلم من أنهم سيؤدونه بمفردهم .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ الكتابة نشاط ذهنى متكامل ، كيف ذلك ؟

٢ ـ ترى ماذا يحدث لو طال تأخير التدريب على الكتابة ؟

٣ ـ اذكر بعض الصعوبات التى قد يواجهها المعلم عند تدريب الطلاب على الكتابة بالعربية كلغة ثانية .

٤ ـ ما أهم المقترحات التى تقدمها للمعلم للتغلب على هذه الصعوبات ؟

٥ ـ ماذا يجنى الطالب ، في رأيك ، لو أخبره المعلم بدقة بالهدف من الكتابة ؟

٦ ـ كيف يستطيع المعلم مراعاة مبدأ التدرج في تعليم الكتابة ؟

٧ ـ اعرض ، بلغتك الخاصة ، فكرة النموذج الذى ورد في هذه الوحدة للتدريب على الكتابة .

٨ ـ إلى أى مدى يصلح هذا النموذج ، في رأيك ، في تعليم الكتابة ؟

٩ ـ ناقش بالتفصيل ثلاثة من التوجيهات الخاصة بتعليم الخط .

١٠ ـ إذا كانت لغتك الأولى تكتب بالحرف العربى ، وضح إلى أى مدى يمكن للمعلم الاستفادة من ذلك عند تعليم الكتابة لزملائك .

١١ ـ وضح الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة مقترحاً بعض أساليب تدريسها .

الوحدة رقم (٩٢)
تصحيح التعبير التحريرى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف على بعض أساليب تصحيح التعبير التحريرى .
٢ ـ أن يُحدد المواقف المناسبة التى يمكن أن يستخدم فيها كل أسلوب .
٣ ـ أن يتقبَّل أخطاء الطلاب في التعبير التحريرى محاولاً تصحيحها برفق .
٤ ـ أن يستنتج بعض المعايير التى يمكن أن تستخدم في تقويم التعبير التحريرى .
٥ ـ أن يقارن بين معايير تقويم التعبير التحريرى في العربية كلغة أولى والعربية كلغة ثانية .
٦ ـ أن يقترح بعض الأساليب التى تمكن المعلم من مساعدة الطلاب على تجنب الوقوع في الأخطاء .
٧ ـ أن يقدِّر دور المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب في التعبير التحريرى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

يعتبر تصحيح الأعمال التحريرية مشكلة حقيقية تواجه المشتغلين بتعليم اللغات ومع الاتفاق على وجود هذه المشكلة إلا أنها تختلف من

مجال لآخر . فتصحيح التعبير التحريرى في اللغة العربية للناطقين بها يختلف عن تصيحيح التعبير في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء من حيث عبء المدرس أو من حيث طريقة التصحيح أو غيرها .

وفيما يلى نقدم مجموعة من الاقتراحات الخاصة بتصحيح التعبير التحريرى في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ الطريقة المباشرة :

إحدى الطرق في تصحيح التعبير التحريرى هى الطريقة المباشرة التى يتصل المعلم فيها بالدارس فردياً فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصى أخطاءه فيه بدقة . ولعلنا نذكر هنا المبدأ القائل : لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه ، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه . ومن ثم نقول إن المعلم لو استطاع الجلوس إلى كل طالب والإسهام معه في تصحيح كتابته لكان أفضل .

٢ ـ تصويب الأخطاء :

لا يقف دور المعلم عند تصحيح الخطأ بنفسه وإنما يجب أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيعرفه بخطئه ويناقشه فيه ويصححه معه . وبذلك يتحول التصحيح من عملية سلبية غايتها تصيد الأخطاء إلى عملية إيجابية تصحح ما لدى الطالب من معلومات وتثبت ما لديه من مهارات .

٣ ـ وضع إشارات :

يرى بعض المعلمين وضع إشارات أو رموز تدل على نوع الخطأ على أن يقوم الطالب بنفسه بعد ذلك بتصحيح هذا الخطأ . ومن الرموز الشائعة في هذا المجال :

ن = خطأ نحوى
م = خطأ إملائى
خ = خطأ في طريقة الخط
س = ركاكة في الأسلوب
غ ـ = فكرة مغلوطة

ونرى أن مثل هذه الطريقة أجدى في تصحيح كراسات الطلاب العرب منها في تصحيح كراسات الطلاب الناطقين بلغات أخرى . فقد يتطلب الأمر من المعلم الذى يريد اتباع هذه الطريقة مع المبتدئين أن يستخدم لغة وسيطة ليشرح للدارسين المقصود بكل رمز فضلاً عما في اتباع هذه الطريقة من تعسف لا يتناسب مع المستوى اللغوى للمبتدىء . فليس من المعقول أن نحاسبه في بداية تعلمه للغة العربية على ركاكة أسلوبه أو أفكاره المغلوطة .

٤ ـ حدود التسامح :

يرتبط بالنقطة السابقة ضرورة أن يتسامح المعلم في النظر إلى أخطاء الطلاب خاصة في بداية عهدهم بتعلم اللغة . إن تعلمهم في نظرى كمثل المؤلفة قلوبهم الذين يحث الإسلام على استرضائهم وتزويدهم بما يثبت إيمانهم ويحتفظ بهم لا ما يتقربهم منه أو يبعدهم عنه . وهنا نضع للتسامح حدوداً . . فلا بأس في رأينا من التجاوز عن بعض القصور في العبارات أو بعض الأخطاء النحوية التى لم يدرس الطالب مِن قبل قاعدتها .

٥ ـ معايير التصحيح :

ينبغى أن يجمع المعلم بين أمرين : تصحيحه أخطاء الطالب وإعطائه درجة على موضوعه . وعليه أن يوزع هذه الدرجة على عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلى :

(أ) الناحية الفكرية وتشمل النظر فى الأفكار التى يتدرج تحتها

الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها .

(ب) الناحية اللغوية وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعانى التى وضعت لها .

(جـ) الناحية الأدبية ونعنى بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبى وجمال التصوير وسوق الأدلة في قوة ووضوح .

(د) ناحية الرسم الإملائى وجودة الخط وحسن النظام (عبدالعليم إبراهيم ، ٢٦ ص ١٦٨) .

٦ ـ الأخطاء الشائعة :

تسجيل الأخطاء الأكثر تكراراً بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعاً .

٧ ـ المواقف اللغوية :

تقديم فرص مختلفة وتهيئة مواقف لغوية متنوعة يستخدم المعلم فيها اللغة استخداماً صحيحاً يعالج ما يشيع من أخطاء بين الدارسين ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم في الاستعمال اللغوى مقارنة بما يسمعونه من المعلم .

٨ ـ المحاولة والخطأ :

من الطرق الشائعة في تصحيح أخطاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ . وفيها يترك للطالب مهمة تصحيح كراسته بنفسه دون تدخل من المدرس وسوف يهتدى الطالب عن طريق المحاولة والخطأ إلى الصواب . .

إلا أن مثل هذه الطريقة لا تصلح مع الناطقين بلغات أخرى ، وإن صلحت مع الناطقين بالعربية . وفي كلا الحالين ، في رأينا ، نرى أنها طريقة محفوفة بالمخاطر فقد يتمادى الطالب في أخطائه مما يفرض على المعلم دوراً لابد أن يقوم به .

٩ ـ الوقاية خير من العلاج :

المعلم الجيد في رأينا هو الذى يخطط للعملية التعليمية ، فيهيىء الطالب للكتابة الصحيحة ويشخص مواطن الضعف عنده ثم يعالجها ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده . ليس الأمر إذن مجرد تصحيح خطأ ولعل المثل السائر القائل بأن الوقاية خير من العلاج يصلح هنا .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يعتبر تصحيح التعبير التحريرى مشكلة في رأى الكاتب ؟

٢ ـ لخص خمسة من أساليب تصحيح التعبير التحريرى .

٣ ـ ما رأيك في اتباع نظام وضع الإشارات والرموز التى تدل على نوع الخطأ ؟

٤ ـ ما أكثر الأساليب شيوعاً في تصحيح التعبير في برامج تعليم لغتك الأولى ؟

٥ ـ إلى أى مدى تناسب هذه الأساليب برامج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٦ ـ ما الحدود التى ينبغى أن يقف عندها تسامح المعلم في أخطاء التعبير التحرير عند الطلاب ؟

٧ ـ استنتج خمسة معايير يمكن في ضوئها تقويم التعبير التحريرى عند الطلاب .

٨ ـ ماذا تقترح على المعلم أن يفعله لمواجهة الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب ؟

٩ ـ « الوقاية خير من العلاج » إلى أى مدى ينطبق هذا المثل على تعليم التعبير التحريرى ؟

الوحدة رقم (٩٣)
المفـــردات
أنواعها وأسس اختيارها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ - أن يدرك موقع المفردات فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
٢ - أن يتعرف المفهوم الصحيح لتعلم المفردات .
٣ - أن يصحح ما يشيع بين بعض المعلمين من أن تعليم اللغة يعنى تحفيظ الطلاب مفرداتها .
٤ - أن يناقش بعض أساليب تقسيم المفردات لأنواع .
٥ - أن يميز بين الأنواع المختلفة من المفردات .
٦ - أن يشرح ، بلغته الخاصة ، خمسة من أسس اختيار المفردات .
٧ - أن ينقد المحتوى اللغوى للبرنامج الذى درسه من حيث المفردات في ضوء الأسس السابقة .
٨ - أن يستنتج بعض أساليب تدريس الأنواع المختلفة من المفردات .
٩ - أن يفضل الكلمة العربية عند اختياره مفردات برنامج تعليم العربية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمــــة :

قد يختلف خبراء تعليم اللغات الثانية في معنى اللغة وفي أهداف تعليمها ومع ذلك فإنهم يتفقون على أن تعلم المفردات مطلب أساسى من مطالب تعلم اللغة الثانية وشرط من شروط إجادتها .

ويعتمد نجاح المعلم في تدريس المفردات على عدة عوامل منها مفهومه للمقصود بتعلم المفردات ، وكيفية تقديمها وفهمه لفلسفة الكتاب المقرر في تقديم المفردات وأخيراً طريقة تعليمها للدارسين .

معنى تعلم المفردات :

والسؤال الآن : ما معنى أن دارساً أجنبياً قد تعلم كلمة عربية ؟ قد يرى البعض أن تعلم الدارس الأجنبى معنى كلمة عربية يعنى قدرته على ترجمتها إلى لغته القومية وإيجاد مقابل لها . والبعض الآخر قد يظن أن تعلم معنى الكلمة العربية يعنى قدرته على تحديد معناها في القواميس والمعاجم العربية . وكلا الرأيين غير صحيح .

ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب أو فهم معناها مستقلة فقط أو معرفة طريقة الاشتقاق منها أو مجرد وصفها في تركيب لغوى صحيح . . إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادراً على هذا كله بالإضافة إلى شىء آخر لا يقل عن هذا كله أهمية ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب . ماذا يجدى لو حفظ الطالب عدداً من الكلمات التى لا يعرف كيف يستخدمها ؟

إن محاولة تقويم برنامج في تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء عدد الكلمات التى حفظها الطلاب يعتبر عملاً غير علمى بل ومضيعا للوقت والجهد ولا طائل تحته . . إن المعيار الحقيقى لتقويم هذا البرنامج يكمن

في عدد المواقف التى يستطيع الطالب الاتصال منها بالعربية ، وعدد الأنماط والتراكيب التى يسيطر عليها ويستطيع استخدامها بكفاءة .

ولكن ما أنواع المفردات التى يمكن أن يشتمل عليها برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

أنواع المفردات :

هناك عدة تقسيمات للمفردات نعرض فيما يلى أكثرها شيوعاً :

١ ـ **تقسيمها حسب المهارات اللغوية** : يمكن أن تقسم المفردات كالتالى :

١ ـ مفردات للفهم understanding vocabulary وهذه تنقسم إلى نوعين :

- الاستماع ويقصد بذلك مجموع الكلمات التى يستطيع الفرد التعرف عليها وفهمها عندما يتلقاها من أحد المتحدثين .
- القراءة ويقصد بذلك مجموع الكلمات التى يستطيع الفرد التعرف عليها وفهمها عندما يتصل بها على صفحة مطبوعة .

٢ ـ مفردات للكلام speaking vocabulary .

وهذه أيضاً تنقسم إلى نوعين :

- عادية informal ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد في حياته اليومية .
- موقفية formal ويقصد بها مجموع الكلمات التى يحتفظ بها الفرد ولا يستخدمها إلا في موقف معين أو عندما تكن له مناسبة .

٣ ـ مفردات للكتابة writing vocabulary .

وهذه أيضاً تنقسم إلى نوعين :

- عادية ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد في مواقف

الاتصال الكتابي الشخصى مثل أخذ مذكرات ، كتابة يوميات . . الخ .

- موقفية ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد في مواقف الاتصال الكتابي الرسمى مثل تقديم طلب للعمل أو استقالة أو كتابة تقرير . . الخ .

٤ - مفردات كامنة potential vocabulary .

وتنقسم كذلك إلى نوعين :

- سياقية context ويقصد بها مجموع الكلمات التى يمكن تفسيرها من السياق الذى وردت فيه .

- تحليلية analysis ويقضد بها مجموع الكلمات التى يمكن تفسيرها استناداً إلى خصائصها الصرفية كأن نرى ما زيد عليها من حروف أو ما نقص ، أو في ضوء الإلمام بلغات أخرى (Strick-land, R. 94, P : 231) .

٢ - **تقسيمها حسب المعنى** : يمكن أن تقسم المفردات كالتالى :

- كلمات المحتوى Content vocabulary ويقصد بها مجموع المفردات الأساسية التى تشكل صلب الرسالة مثل الأسماء والأفعال . . . الخ .

- كلمات وظيفية Function words ويقصد بها مجموع المفردات التى تربط المفردات والجمل والتى يستعان بها على إتمام الرسالة مثل حروف الجر والعطف وأدوات الإستفهام وأدوات الربط بشكل عام .

- كلمات عنقودية cluster words ويقصد بها مجموع المفردات التى لا تنقل معنى معيناً وهى مستقلة بذاتها وإنما تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة تنقل من خلالها إلى المستقبل معنى خاصاً

مثل (رغب) فهذه الكلمة تكون بمعنى أحب في قولنا : رغب في وتكون بمعنى انصرف في قولنا : رغب عن .

٣ ـ **تقسيمها حسب التخصص** : ويمكن أيضاً أن تقسم المفردات إلى :

- كلمات خادمة service words ويقصد بها مجموع الكلمات العامة التى يستخدمها الفرد في مواقف الحياة العادية أو استخداماته الرسمية غير التخصصية .
- كلمات تخصصية special content words ويقصد بها مجموع الكلمات التى تنقل معانى خاصة أو تستخدم بكثرة في مجال معين . وتسمى أيضاً بالكلمات المحلية local words وكلمات الإستخدام utility words .

٤ ـ **تقسيمها حسب الإستخدام** : وأخيراً يمكن أن تقسم المفردات إلى :

- كلمات نشيطة active words ويقصد بها مجموع المفردات التى يكثر الفرد من استعمالها في الكلام أو في الكتابة أو حتى يسمعها أو يقرؤها بكثرة .
- كلمات خاملة passive words ويقصد بها مجموع الكلمات التى يحتفظ الفرد بها في رصيده اللغوى وإن لم يستعملها . وهذا النوع من المفردات يفهم الفرد دلالاته وإستخداماته عندما يظهر له على الصفحة المطبوعة أو يصل إلى سمعه .

أسس اختيار المفردات :

اللغة كم كبير تعطيك نفسها وعليك أن تختار منها وتنتقى . . فما أساس إختيار المفردات في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ هناك مجموعة من الأسس نذكر فيما يلى أكثرها إنتشاراً :

١ ـ **التواتر** : frequency نفضل الكلمة شائعة الإستخدام على غيرها ما دامت متفقة معها في المعنى . وتستشار فيها قوائم المفردات التى أجرت حصراً للكلمات المستعملة وبينت معدل تكرار كل منها .

٢ ـ **التوزع أو المدى** : range تفضل الكلمة التى تستخدم في أكثر من بلد عربى على تلك التى توجد في بلد واحد . قد تكون الكلمة ذا تكرار عال أو شيوع مرتفع ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر في بلد واحد . لذا يفضل أن تختار الكلمة التى تلتقى بنظم البلاد العربية على إستخدامها . ومن المصادر التى تفيد في هذا معجم الرصيد اللغوى للطفل العربى والذى أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس والذى كان للكاتب شرف الاشتراك في إعداده . ويضم الكلمات التى وردت على ألسنة الأطفال العرب في مختلف الدول العربية موزعة حسب شيوعها أو تواترها وحسب توزيعها أو مداها .

٣ ـ **المتاحية** : availability تفضل الكلمة التى تكون في متناول الفرد يجدها حين يطلبها والتى تؤدى له معنى محدداً . ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكلمات التى يستخدمونها في مجالات معينة .

٤ ـ **الألفة** : familiarity تفضل الكلمة التى تكون مألوفة عند الأفراد على الكلمة المهجورة نادرة الإستخدام . فكلمة « شمس » تفضل بلاشك كلمة « ذكاء » وإن كانا متفقين في المعنى .

٥ ـ **الشمول** : coverage تفضل الكلمة التى تغطى عدة مجالات في وقت واحد عن تلك التى لا تخدم إلا مجالات محدودة . فكلمة « بيت » أفضل في رأينا عن كلمة « منزل » وإن كانت بينهما فروق دقيقة إلا أنها فروق لا تهم الدارس في المستويات المبتدئة خاصة . إن كلمة « بيت » تعطى عدداً أكبر من المجالات ولننظر في هذه الإستخدامات : بيتنا ، بيت الله ، بيت الابرة (البوصلة) ، بيت العنكبوت ، بيت القصيد . . . الخ .

٦ ـ **الأهمية** : significance نفضل الكلمة التى تشيع حاجة معينة عند الدارس على تلك الكلمة العامة التى قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلاً .

٧ ـ **العروبة** : تفضل الكلمة العربية على غيرها . . وبهذا المنطق يفضل تعليم الدارس كلمة « الهاتف » بدلاً من التليفون . و « المذياع » بدلاً من الراديو والحاسب الآلى بدلاً من الكومبيوتر (يسمى في المغرب بالحاسوب وفي الجزائر بالرتاب) . فإذا لم توجد كلمة عربية تفضل الكلمة المعربة مثل : التلفاز على التلفزيون ، وأخيراً تأتى الكلمة الأجنبية التى لا تقابل لها في العربية ، على أن تكتب بالطبع بالحرف العربى مثل « ڤيديو » .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يبالغ بعض الخبراء في بيان موقع المفردات من برامج تعليم اللغة الثانية . بينما يقلل آخرون من هذا الموقع . ما رأيك أنت ؟

٢ ـ ماذا نقصد عندما نقول إن فلاناً لديه رصيد كبير من المفردات العربية ؟

٣ ـ إلى أى مدى يمكن تقويم برنامج تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء عدد المفردات التى حفظها الطلاب ؟

٤ ـ أعد النظر في تقسيم المفردات حسب المهارات اللغوية ، وبين الفرق بين مفردات الفهم والمفردات الكامنة .

٥ ـ أمكن تقسيم المفردات حسب مجالات معينة . ما أهم الفروق في رأيك بين مجالات التقسيم هذه ؟

٦ ـ أذكر خمس كلمات كأمثلة لكل من كلمات المحتوى والكلمات الوظيفية والعنقودية .

٧ ـ هل هناك علاقة في رأيك بين الكلمات الوظيفية والكلمات الخادمة ؟ علل لما تقول .

٨ ـ هل يمكن اعتبار مفردات الفهم كلمات خاملة ؟ ولماذا ؟

٩ ـ ما أهم الأسس التى ينبغى مراعاتها عند إختيار المفردات في برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية ؟

١٠ ـ إلى أى مدى تشعر أن البرنامج الذى تعلمت فيه العربية قد راعى هذه الأسس ؟

الوحدة رقم (٩٤)
توجيهات عامة في تدريس المفردات

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على آراء بعض الخبراء فيما يخص تقدير العدد المناسب من المفردات لبرامج تعليم اللغة الثانية .

٢ ـ أن يقدر صعوبة التحديد الدقيق لعدد المفردات التى ينبغى أن تعلم للدارسين .

٣ ـ أن يدرك مبررات الرأى القائل بتحفيظ الطلاب قوائم مفردات .

٤ ـ أن ينقد هذا الرأى مبيناً سلبياته .

٥ ـ أن يشرح بعض أساليب توضيح معانى المفردات .

٦ ـ أن يدرك أسباب ذكر هذه الأساليب بالترتيب الذى وردت فيه .

٧ ـ أن يقدم درساً مبسطاً يشرح فيه معنى بعض المفردات للطلاب في المستوى الابتدائى .

٨ ـ أن يظهر اقتناعاً بصعوبة الترجمة الحرفية للمفردات العربية وقلة جدواها .

٩ ـ أن يستنتج بعض المهارات اللغوية اللازمة لتنمية ثروة الطلاب من المفردات العربية .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم في تدريس المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

(أ) القدر الذى تعلم :

يتفاوت الخبراء في تحديد القدر المناسب من المفردات الذى ينبغى أن نعلمه للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فبعضهم يقترح من ٧٥٠ / ١٠٠٠ كلمة للمستوى الابتدائى ومن ١٠٠٠ / ١٥٠٠ كلمة للمستوى المتوسط ومن ١٥٠٠ / ٢٠٠٠ للمستوى المتقدم . ويبدو أن هذا البعض متأثر بالرأى القائل بأن تعليم الأطفال من ٢٠٠٠ / ٢٥٠٠ كلمة في المرحلة الابتدائية كاف لأن يكون لديهم قاموساً يفى بمتطلبات الحياة على شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين أولاهما كيفية تركيب الكلمات وثانيهما كيفية استخدام القاموس . (Strickland, R. 94, P : 401) .

وتعترض وليجا ريفرز على مبدأ تحديد رقم يستهدف البرنامج تعليمه للدارسين . فلا أحد يستطيع ، في رأيها أن يزعم أن ٣٠٠٠ كلمة أوحتى ٥٠٠٠ كلمة كافية لضمان الطلاقة في قراءة مختلف المطبوعات في مختلف التخصصات مهما روعى في اختيار هذا العدد من ضوابط . (Rivers, W. & M. Temperley, 91 P : 206) .

من هنا نقول : أن القدر الذى ينبغى أن يعلم في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أمر نسبى يتوقف تحديده على أهداف البرنامج والمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين والمواقف التى يراد تدريبهم على الاتصال بالعربية فيها .

وما يمكن أن نقدمه هنا هو اقتراح مبدأ عام لتحديد القدر الذى يعلم في البرامج العامة ، أى غير التخصصية ، لتعليم العربية . . ومؤدى هذا المبدأ العام هو : أن القدر الذى ينبغى أن يعلم هو ذلك الذى يحتاج إليه المتكلم المتوسط الثقافة في حياته اليومية والذى يستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة والدقة العلمية ويسهل الاتصال بين الدارس والناطقين بالعربية في مختلف بلادهم .

يبقى بعد ذلك انتقاء الكم المناسب لكل جمهور من الدارسين حسب أهدافهم .

(ب) حفظ قوائم مفردات :

يتصور البعض أنه يمكن تعلم العربية كلغة ثانية ببساطة لو حفظ الطلاب قائمة تضم مجموعة المفردات العربية شائعة الاستخدام عالية التكرار مترجمة للغاتهم الأولى أو إلى لغة وسيطة يعرفونها . . ولهؤلاء البعض شيء من المنطق . . إذ أن الهدف النهائى من تعلم اللغة أن يكون الطالب ذا حصيلة من المفردات والتراكيب التى يستطيع استعمالها وقتما يريد الاتصال .

إلا أن لهذا التصور خطورته . . وتكمن هذه الخطورة فيما يلى :

١ ـ ينطلق هذا التصور من تصور خاطىء للغة وعناصرها . إن اللغة أكثر من مجرد مجموعة من المفردات . . إنها أصوات ومفردات وتراكيب . ثم سياق ثقافى .

٢ ـ قد يؤدى مثل هذا التصور إلى تعسف بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في اختيار مفردات لا يحس الطالب بالحاجة إليها وليست ذا فائدة له .

٣ ـ من شأن هذا التصور أن يحول العملية التعليمية إلى عملية قاموسية أو معجمية بحتة . وهذا ضد الاتجاه الحديث في تعليم اللغات .

٤ ـ يغفل هذا التصور أيضا أهم أساليب توصيل المعنى عند الاتصال الشفهى . ليست القضية قاصرة على ضم مجموعة من المفردات بعضها إلى بعض ، إن المتحدث يستخدم غالباً عند الحديث مجموعة من الأساليب التى يطلق عليها اللغة الجانبية Paralinguistics مثل حركات الوجه والإشارة باليد فضلا عن الإيقاع والنبر والتنغيم . وكل هذه الأساليب يثرى المفردات عند استعمالها ويجعل الاتصال عملية حية وليست معجمية ميتة . من هنا لا نستطيع أن نكتفى بتحفيظ مجموعة من المفردات للطلاب على افتراض قدرتهم على استعمالها في مواقف الاتصال بعد ذلك .

٥ ـ أثبتت بحوث علم النفس التربوى أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكلمات الواردة في جمل ذات معنى وليست الكلمات المجردة عن سياقها . إن المعنى شرط للحفظ الجيد ولقد عجز كثير من المفحوصين عند إجراء تجارب نفسية في هذا المجال عن حفظ كلمات مستقلة أو حروف لا رابط بينها .

٦ ـ ثم إن الزعم بأن الطالب سوف يحفظ الكلمات العربية إذا كانت مترجمة للغة الدارسين زعم خاطىء . فليس من اللازم أن يجد المعلم تقابلاً لكل كلمة عربية في لغة الدارسين . فقد تؤدى كلمة عربية واحدة معنى جملة كاملة بلغة الدارس . والعكس صحيح خاصة إذا كان حديثنا حول المصطلحات والمفاهيم .

ولنتصور طالباً يريد ترجمة هذه العبارة إلى الانجليزية : « الدعاء مخ العبادة » فلا أحسبه يذكر لكلمة « مخ » هنا كلمة brain !

٧ ـ لعل من أسباب صعوبة الترجمة الحرفية للكلمات العربية أن الكلمة الواحدة قد يتعدد معناها بتعدد السياق الذى ترد فيه بل قد يكون لها معنى مخالف تماماً لمعناها وهى مستقلة . ولقد أحصى الكاتب ٢٢

معنى لكلمة « حزب » ولكل معنى مقابل في لغة الدارسين (انظر الملحق الوارد في آخر هذه الوحدة) .

(جـ) أساليب توضيح المعنى :

كيف يوضح المعلم معنى الكلمة الجديدة ؟ هناك عدة أساليب نذكرها بالترتيب الذى نقترح ورودها فيه :

١ - إبراز ما تدل عليه الكلمة من أشياء (النماذج) كأن نعرض قلماً أو كتاباً عندما ترد كلمة قلم أو كتاب .

٢ - تمثيل المعنى ، كأن يقوم المعلم بفتح الباب عندما ترد جملة « فتح الباب » .

٣ - لعب الدور كأن يلعب المعلم دور مريض يحس بألم في بطنه ويفحصه طبيب .

٤ - ذكر المتضادات antonyms . كأن يذكر لهم كلمة بارد في مقابل كلمة ساخن إن كان لهم سابق عهد بها .

٥ - ذكر المترادفات synonyms كأن يذكر لهم كلمة السيف لتوضيح معنى كلمة صمصام إن كان لهم سابق عهد بكلمة سيف[1] .

٦ - تداعى المعانى free associations وذلك بذكر الكلمات التى تثيرها في الذهن الكلمة الجديدة . كأن يذكر عند ورود كلمة « عائلة » الكلمات الآتية : زوج ، زوجة ، بيت ، أسرة ، أولاد . . . الخ .

٧ - ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها . وهذا أيضاً من أساليب توضيح المعنى

(١) نوصى عند ذكر المترادفات التبسط الشديد في ذكر المرادف وأن يكون مما سبق للطالب دراسته . وبهذه المناسبة يذكر الكاتب حادثاً طريفاً وهو يلاحظ أحد الطلاب بمعهد اللغة العربية في حصة التربية العملية . وكان يعلِّم القراءة لطلاب المستوى الابتدائى . وقرأ أحدهم هذه الجملة : « البنت تساعد أمها في المطبخ » فسأل هذا الطالب عن معنى كلمة « تساعد » فأجابه طالب التربية العملية (الذى كان يقوم بدور المدرس) قائلاً : إنها بمعنى تعضِّد ! .

فعند ورود كلمة « مكاتبة » مثلاً يستطيع المعلم بيان أصلها (كتب) وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب ، مكتوب ، كتاب . . . الخ) ويعتبر هذا الأسلوب أكثر فاعلية في اللغات التى تعتمد على الإلصاق ، أى تشيع فيها ظاهرة إلحاق زوائد على الكلمات تغير من معناها . مثل الإنجليزية فمن الفعل read يمكن بناء كلمات كثيرة ذات معان مختلفة مثل : readability, reading, readabl, reader . الخ .

٨ ـ شرح معنى الكلمة بالعربية وذلك بشرح المقصود من الكلمة (مثل ذكر هذه العبارة . « اشتد إخلاصه في العمل » شرحاً لكلمة « يتفانى ») .

٩ ـ تعدد القراءة ، في حالة ورود كلمة جديدة في نص يقرؤه الطلاب يمكن تكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة عدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها .

وبذلك يكتسب الطلاب اتجاهاً إيجابياً نحو تعدد مرات القراءة . . فالطالب مع تعدد مرات القراءة يفهم أكثر .

١٠ ـ البحث في القاموس ، يمكن تكليف الطلاب في المستويات المتوسطة والمتقدمة بالبحث في القواميس العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة .

١١ ـ الترجمة إلى لغة وسيطة وهذا آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم لتوضيح معنى الكلمة . إن على المعلم ألا يتعجل في هذا الأمر ولقد يرى البعض اللجوء إلى ذلك في بداية الأمر اختصاراً للوقت والجهد . إلا أن هذا البعض يغفل عن شيء أهم وهو أن اللجوء إلى الخطوات السابقة ، قبل الترجمة ، يترك من الآثار الجانبية ما يثرى العملية التعليمية وينمى القيم والاتجاهات ويكسب المهارات .

ملحــق

١ - ضرب الرجل العدو	=	أصابه
٢ - ضرب الشيء	=	تحرك
٣ - ضرب البرق	=	اختلج
٤ - ضرب الجرح	=	اشتد وجعه
٥ - ضرب في الماء	=	سبح
٦ - ضرب بيده	=	أشار
٧ - ضرب في البوق	=	نفخ
٨ - ضرب الصلاة	=	أقامها
٩ - ضرب الخيمة	=	نصبها
١٠ - ضرب بنفسه الأرض	=	أقام فيها
١١ - ضرب على يده	=	أمسك
١٢ - ضرب القاضي على يده	=	حجر عليه ومنعه التصرف بماله
١٣ - ضرب على أذنه	=	منعه أن يسمع
١٤ - ضرب الزمانُ	=	مضى
١٥ - ضرب الشيء بالشيء	=	خلطه
١٦ - ضرب الدرهم (عملة)	=	سبكه وطبعه
١٧ - ضرب الأجل	=	عينه
١٨ - ضرب المثل	=	قاله وبينه
١٩ - ضرب الجزية عليهم	=	أوجبها
٢٠ - ضرب الدهر بيننا	=	فرقنا
٢١ - ضرب إليه	=	مال
٢٢ - ضرب كذا في كذا (الحساب)	=	أى كرر الرقم بدوره (٥ × ٥ = ٢٥)[١]

---

(١) المنجد في اللغة والإعلام (مادة ضرب) ط ٢٦ بيروت ، دار المشرق .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يتفاوت الخبراء في تحديد عدد المفردات الذى يجب أن يعلم ؟

٢ ـ كم عدد المفردات الذى تقترح أن يعلم لطلاب المستوى الابتدائى في رأيك ؟ ولماذا ؟

٣ ـ كيف يمكن ، في رأيك ، تحديد هذا العدد بأسلوب علمى ؟

٤ ـ إلى أى مدى ، في رأيك ، تصلح الترجمة الحرفية في تعليم الطلاب المفردات العربية ؟

٥ ـ اضرب أمثلة لبعض الجمل العربية التى يصعب ترجمتها حرفياً إلى لغتك .

٦ ـ اذكر ثلاثة من المهارات الأساسية التى تراها لازمة لتنمية ثروة الطلاب من المفردات العربية .

٧ ـ ما الخطوات التى تقترح على المعلم اتباعها لتوضيح معانى المفردات العربية ؟

٨ ـ تداعى المعانى من أساليب توضيح المعنى . ما الكلمات العربية التى تثيرها في ذهنك كل كلمة مما يأتى :

- جامعة
- سوق
- جريمة
- مطار

٩ ـ لماذا ترد الترجمة إلى لغة وسيطة في ذيل الترتيب بين أساليب توضيح المعنى ؟

الوحدة رقم (٩٥)
قوائم المفردات

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف على أنواع قوائم المفردات سواء ما يخص الطالب أو المعلم أو الكتاب ، أو القوائم العامة .

٢ ـ أن يميِّز بين هذه القوائم بعضها وبعض .

٣ ـ أن يعد لنفسه قائمة للمفردات العربية .

٤ ـ أن يستنتج بعض الصفات التى يجب أن تتوافر في قائمة مفردات المعلم .

٥ ـ أن يقدر قيمة الجهد الذى يبذل في إعداد قوائم المفردات .

٦ ـ أن يناقش بعض أساليب عرض الكلمات الجديدة في الكتب .

٧ ـ أن يحدد بعض المجالات التى يمكن فيها الاستفادة بقوائم المفردات العامة .

٨ ـ أن يذكر بعض الحدود التى ينبغى أن يتحرك فيها استخدام قوائم المفردات العامة .

٩ ـ أن ينقد الطريقة التى تستخدم بها قوائم المفردات العامة من بعض المعلمين .

١٠ ـ أن يظهر وعياً بأهمية قوائم المفردات .

١١ ـ أن يبدى الرغبة في معرفة قوائم المفردات العربية العامة .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

يشيع في ميدان تعليم اللغات الثانية استخدام قوائم المفردات ، منها ما يخص الطالب ، ومنها ما يخص المعلم ومنها ما يصدر في الكتاب المقرر ، ومنها ما هو عام .

وفي هذه الوحدة توضح مجالات استخدام كل منها وبعض التوجيهات الخاصة بذلك .

قائمة مفردات الطالب :

درج بعض طلاب اللغات الأجنبية على عمل قوائم بالكلمات يتعلمونها أولاً بأول . ومثل هذا العمل ذو فائدة كبيرة لهم ، فالثابت أن التسجيل الكتابى للمعلومات يساعد على حفظها . كما أن هذا يساعد الطالب على مراجعة ما كتب في فترات متباينة يدعم بعضها أثر بعض .

والذى نوصى به هنا هو تسجيل الكلمة في سياق يوضح معناها . إن مجرد كتابة الكلمة الجديدة دون بيان استخداماتها يقلل من فائدة تسجيلها . فالكلمة كما قلنا في وحدة سابقة يتحدد معناها حسب الطريقة التى تستخدم بها .

وللطالب أن يكتب ترجمة للكلمة العربية شريطة أن تكون الترجمة متفقة مع السياق الذى وردت فيه والإطار الثقافى الذى تعبر عنه .

كما نوصى بأن يتبع الطالب نظاماً معيناً في تسجيل الكلمات . أما حسب موضوعاتها (كلمات السوق / الجامعة / المواصلات . . . الخ) أوحسب ترتيبها الألفبائى وإما حسب نوعها (الأفعال / الأسماء / الحروف) وإما حسب أى نظام آخر . المهم في الأمر أن يكون تسجيل الطالب للكلمات في ضوء نظام ييسر له الرجوع إلى أى كلمة في أى وقت .

ولهذه القوائم بالإضافة إلى ذلك فائدة أخرى . وهى بيان مدى التقدم الذى حققه الطالب في مجال المفردات .

قائمة مفردات المعلم :

يفضل أن يكون للمعلم أيضاً قائمة بالكلمات التى علمها طلابه . ومن الممكن أن يصمم جدولاً يذكر فيه الكلمة ، وأول درس وردت فيه ، والمصدر الذى وردت فيه وعدد مرات ورودها . ومن شأن هذا الجدول أن يساعد المعلم في تعرف القدر الذى علمه لطلابه ويقيس بذلك مدى تقدمه في ذلك . كما يساعده على أن يرجع إلى الكلمة في أى وقت شاء ما دام قد سجل المصدر الذى وردت فيه . وأخيراً فإن هذه القائمة تساعده على أن يبنى الخبرات اللغوية التى يقدمها لطلابه . فيزيد من مرات تدريب الطلاب على استخدام الكلمات قليلة الورود ، ويستخدم ما تعلموه في إعداد النصوص اللغوية ، وفي شرح معانى الكلمات الجديدة ، وفي تجريد الحروف وفي مواقف أخرى كثيرة .

قائمة مفردات الكتاب :

لكل كتاب من كتب تعليم العربية كلغة ثانية طريقة في عرض الكلمات الجديدة . وفيما يلى بيان بأكثر هذه الطرق شيوعاً :

١ ـ كتابة الكلمات الجديدة في الهامش الجانبى للصفحة (عن اليمين أو اليسار) إما بالعربية وحدها أو مترجمة للغة وسيطة marginal equivalent .

٢ ـ كتابة الكلمات الجديدة في ذيل الصفحة footnote إما بالعربية أيضاً أو مترجمة للغة وسيطة . وفي هذه الحالة يجب وضع أرقام على الكلمات الجديدة في جملها حتى يشار إليها في مكانها من ذيل الصفحة .

٣ ـ كتابة الكلمات الجديدة في كل درس عقب النص مباشرة دون شرح أو ترجمة . ومثل هذه القائمة يساعد المعلم على تركيز العمل حولها في الدرس .

٤ ـ كتابة الكلمات الجديدة في قائمة تراكمية Cumulative list وتأتى هذه القائمة عادة في آخر كل درس . ويرد فيها الكلمات التى وردت في الدروس السابقة منتهية بتلك التى وردت في الدرس الجديد . هذه القوائم أيضاً قد تكون بالعربية وحدها وقد تكون مترجمة .

٥ ـ كتابة الكلمات الجديدة مشروحة في آخر كل درس . وفي هذه القوائم نذكر الكلمة مشروحة بالعربية وحدها في ضوء الرصيد اللغوى السابق للدارسين .

٦ ـ كتابة الكلمات الجديدة مترجمة فقط وهى في سياق . يقترح البعض أن يتم عرض النصوص في شكل جمل متفرقات وأمام كل منها ترجمة للكلمات الجديدة .

مثـال : ـ هذا فصل للعربية	This is a class for Arabic
ـ وهذا طالب	and ——— is a student
ـ الطالب يدرس العربية	The ——— student ———

وفي هذا المجال يتضح عدة أمور منها :

- تكتب ترجمة لكل الكلمات التى وردت في الجملة الأولى .
- تسقط الكلمات التى سبق ترجمتها من الجمل الجديدة عندما تترجم .
- يترك فراغ واحد للكلمة الواحدة .
- تكتب الكلمات المساعدة التى تكمل الجملة والتى هى من خصائص لغة الدارسين . مثل : is و a بحيث يستنتج الطالب أن الفراغ المتروك هو لكلمة واحدة سبق أن تعلمها .
- تراعى خصائص اللغتين ، العربية والوسيطة .

ـ سوف يعرض هذا النوع من الترجمة وعلى الطالب أن يرجع إلى الكلمات السابقة ليملأ الفراغ الذى أمامه .

على أية حال لمثل هذه الآراء مزايا ولها أيضاً حدود . وعلى المعلم ألا يطلق حسن الظن بأى منها إلا بعد تجربة معادة .

٧ ـ المسرد اللغوى النهائى وهو عبارة عن قائمة بالكلمات التى وردت في ثنايا الكتاب . ويأتى هذا المسرد في آخر الكتاب ، إما بالعربية وحدها أو مترجماً للغة وسيطة .

ويختلف نظام ترتيب هذا المسرد . فقد ترد الكلمات حسب الدروس ، أى كلمات الدرس الأول فالثانى . . وهكذا . وقد ترد الكلمات مرتبة ألفبائياً . وقد ترد مصنفة إلى مجالات . وقد يذكر أمام كل منها عدد مرات تكرارها . . المهم هنا هو إتباع النظام الذى ييسر الرجوع إلى أى كلمة في أى وقت ، كما يحقق أكبر قدر من الفائدة .

قائمة المفردات العامة :

قام لانداو Landau, J بتحليل عدد من كتب تعليم اللغة العربية للأجانب وانتهى إلى أن « معظم هذه الكتب ينقصها الاختيار الدقيق لمجموعة الكلمات التى تحويها هذه الكتب . ولسنا بحاجة إلى إثبات أن إختيار مجموعة من الكلمات هى إحدى المشاكل المهمة التى تجابه كل من يرمى إلى تحسين كتب التدريس . ومن ثم إلى زيادة فائدة تدريس اللغات لأن اختيار مجموعة الكلمات هو من الضرورة في تعليم اللغة العربية الفصحى أكثر منه في تعليم اللغات الأخرى إذا أخذنا بنظر الإعتبار أن اللغة العربية هى لغة سامية غنية بالكلمات والألفاظ صعبة التعلم .

ومن الأساليب الموضوعية التى يمكن إستعمالها لتحديد مستوى مقروئية readability نصوص معينة اللجوء إلى قوائم المفردات التى أعدت لهذا الغرض .

وقوائم المفردات على أنواع : منها قوائم المفردات الشاملة التى تتخذ مادتها من مختلف ميادين الكلمة المكتوبة والمسموعة . ومنها القوائم المحدودة التى تسعى لتسجيل عدد محدود من المفردات الشائعة في اللغة ، ولكنها تتخذ مادتها من القوائم السابقة بعد إضافة مادة جديدة إليها ، ومنها قوائم المفردات التى تتخذ مادتها من ميدان واحد من ميادين الكلمة المكتوبة ، ومنها قوائم المفردات المهمة في دلالتها وقيمتها لدى جمهور معين . ومنها قوائم المفردات التى تتخذ مادتها من الأحاديث فضلاً عن الأنواع الأخرى من قوائم المفردات .

ولقد أحصى الكاتب ٢٥ قائمة من قوائم المفردات العربية منها ما يخص تعليم العربية للناطقين بها ومنها ما يخص تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، ومنها ما هو عام لا يخص جمهوراً بعينه . ولقد قدم لكل منها وصفاً موجزاً مع تعليق عام عليها (رشدى أحمد طعيمة ، ١٥ ص ص ١٣٤ / ١٥٠) .

وقوائم المفردات العامة تفيد في عدة أشياء ، منها :

- تأليف النصوص القرائية والكتب المناسبة .
- تحديد مستوى مقروئية هذه النصوص والكتب (أى تحديد مستوى سهولتها وصعوبتها) .
- إعداد برامج تعليم العربية على المستويات المختلفة .
- إعداد مسارد glossaries لغوية وقواميس مبسطة للطلاب .
- إختيار المحتوى اللغوى للاختبارات .
- تقويم المحتوى اللغوى لهذه الاختبارات .
- إعداد كتب القراءة الإضافية supplementary readers .
- إنشاء بنك للمفردات .
- إجراء البحوث والدراسات المختلفة .

إن استشارة قوائم المفردات العامة يفيد أيضاً في جعل تعلم اللغة وظيفياً functional إذ يربط الطالب بالكلمات الشائعة في الحياة .

إلا أن لهذه القوائم حدوداً . . ذلك أن تكرار الكلمة كثيراً لا يعنى سهولتها وقابليتها لأن تعلم . . إن ثمة فرقاً بين تكرار الكلمة وسهولتها . . كما أن المؤلف لا يضع هذه القوائم بجواره لينتقى منها الكلمات فيؤلف لها الجمل . إن في هذا بلا ريب تعسفاً . إن هذه القوائم تشير على صاحبها لكنها لا تقيد حركته .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ بم توصى طلاب العربية كلغة ثانية عند إعداد قوائم المفردات الخاصة بهم ؟

٢ ـ استنتج بعض الفروق بين قائمة الطالب وقائمة المعلم للمفردات .

٣ ـ اذكر بعض أساليب عرض الكلمات الجديدة في كتب تعليم العربية .

٤ ـ ما أكثر الأساليب شيوعاً في عرض الكلمات الجديدة في الكتب التى تعلمت بها اللغة العربية ؟

٥ ـ إلى أى مدى كانت هذه الأساليب الشائعة مفيدة ؟

٦ ـ ما رأيك في الطريقة المقترحة للإستعانة بالترجمة عند عرض الكلمات الجديدة في الكتاب ؟

٧ ـ ما الفرق بين قوائم المفردات العامة وغيرها من القوائم التى ذكرت في هذه الوحدة ؟

٨ ـ ناقش بعض المجالات التطبيقية التى يمكن فيها الإستفادة من هذه القوائم .

٩ ـ لقوائم المفردات العامة مزايا ولها حدود . وضح ذلك .

١٠ ـ هل اطلعت على إحدى قوائم المفردات العامة ؟ إذا كانت إجابتك بنعم فما إسمها ؟ وما رأيك فيها ؟

١١ ـ إلى أى مدى يمكن أن تسهم قوائم المفردات الخاصة أو العامة في تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب ؟

الوحدة رقم (٩٦)
توجيهات عامة في تدريس النحو

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر موقع النحو في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٢ ـ أن يتعرف على موقف طرق تعليم اللغات الثانية من تعليم النحو .

٣ ـ أن يدرك العلاقة بين الكلمة والسياق .

٤ ـ أن يقدر النظرة إلى القواعد النحوية باعتبارها وسيلة وليست غاية .

٥ ـ أن يناقش أهداف تعليم القواعد النحوية كما وردت في هذه الوحدة .

٦ ـ أن يتنبأ ببعض المشكلات التى قد تواجه الدارسين عند تعلم النحو .

٧ ـ أن يقترح بعض الحلول المناسبة لهذه المشكلات .

٨ ـ أن يذكر ثلاثة مبررات للإهتمام بالمعنى قبل الدلالة النحوية .

٩ ـ أن يُظهر اقتناعاً بتأجيل عرض المصطلحات النحوية في المستوى الابتدائى .

١٠ ـ أن يميِّز بين الطريقة القياسية والاستقرائية في تدريس النحو .

١١ ـ أن يستنتج بعض المزايا والسلبيات لكل طريقة منها .

١٢ ـ أن يضع خطة مبسطة لدرس في القواعد النحوية لطلاب المستوى المتوسط .

ثانيا : المحتــوى

مقدمــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات التى قد تسهم في تدريس قواعد النحو فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ موقع النحو في طرق التدريس :

تدريس النحو يمثل قضية تختلف حولها طرق تعليم اللغات الثانية . النحو في بعضها يمثل الأساس الأول حتى صار مكونا من مكونات طريقة اسمها (طريقة النحو والترجمة) ، وهو في بعضها الآخر لا يعلم وإنما تكتسب مفاهيمه من خلال اللغة ذاتها (الطريقة المباشرة) وهو في بعضها الآخر يرجأ إلى ما بعد مستوى المبتدئين (السمعية الشفوية) وهكذا تتفاوت مكانة النحو في طرق تعليم اللغات الثانية . ولا يعدم القارىء أن يجد بين كتب طرق تعليم اللغات الثانية حديثاً عن تدريس النحو عند الحديث عن كل طريقة .

٢ ـ أهمية السياق :

إن اللغة العربية كما نعلم ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات إن الذى يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات والسياق الذى ترد فيه . لذا ينبغى الحرص على مراعاة هذا المبدأ فيقدم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها . ومن خلال تراكيب تبين طريقة إستعمالها . على أن يراعى تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه إلى إستيعاب الدارس له . والطريقة التى تتبعها بعض الكتب في تدريس

التراكيب العربية هى تكرارها في عدد من التدريبات النمطية دون شرح لهذه التراكيب أوحديث عن القاعدة النحوية التى تحكمها .

٣ ـ القواعد وسيلة :

نعلم جميعاً أن قواعد اللغة بشكل عام تقنين لظواهر لغوية ألفها الناس واستخدموها . فاستعمال اللغة إذن سابق على تقعيدها ، وما نشأت الحاجة للتقنية إلا عندما بدأت مسارات الإستخدام اللغوى تنحرف . ومن هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة ، فالقواعد إذن وسيلة وليست غاية بذاتها ، والغرض من تدريسها ينبغى أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث ، كما ينبغى الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب .

٤ ـ السليقة اللغوية :

إن المشكلة الأساسية في الإستخدام اللغوى ، في رأينا ليست في عدم حفظ مبادىء النحو أو استظهار قواعد اللغة . . وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم حتى ألفوا الخطأ إلى الدرجة التى أصبحوا ينفرون فيها من الصحيح . . والعلاج ، في رأينا أيضاً ، ليس بزيادة ساعات النحو . . . أو غير ذلك من أساليب رتق الثوب اللغوى المهلهل وإنما يتطلب الأمر في رأينا أيضاً إعادة النظر في جو المدرسة كله ، حتى تهيىء فرصة الممارسة الصحيحة للغة .

٥ ـ الهدف من تدريس النحو :

إن اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة ، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة . لذا ينبغي أن يتم التركيز على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة وعلى التعبير نطقاً وكتابة تعبيراً صادقاً . . هذه هى المراحل النهائية في تعلم اللغة . . ولذلك أيضاً فإنه ينبغى

وضع قواعد النحو في بعضها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين مع الاستساغة والتذوق في جميع الأحوال .

ومن هنا أيضاً نقول أن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه ، وتدريبه على أن ينتجه صحيحاً بعد ذلك . . وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه ؟

ويُجمل لنا صلاح مجاور أهداف تدريس القواعد النحوية في ثلاثة :

- لأنها مظهر حضارى من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها .
- لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة .
- لأنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها . . الخ (محمد صلاح الدين مجاور ، ٤٠ ص ٦٦٦) .

٦ ـ مشكلة التدرج :

استطعنا في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إرساء مجموعة من أساليب العمل العلمى في تقديم المادة اللغوية . مثل ضبط المفردات ، والتحكم في عدد الجديد الذى يقدم في كل درس وفي تقديم المفاهيم والأنماط الثقافية . ولكننا لم نستطع حتى الآن التحكم في عدد أو نوع التراكيب والقواعد النحوية التى يجب أن تقدم في كل مستوى . فما زال الأمر مستنداً إلى اجتهاد المؤلفين دون توفر دراسة علمية جادة تجيب على هذين التساؤلين :

- ما الموضوعات النحوية التى ينبغى تقديمها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية ؟
- بأى الموضوعات تبدأ وبأيها تنتهى ؟

ولعل مما يساعد على الإجابة على هذين السؤالين خبرة المعلم مع الدارسين وإطلاعه على عدد من كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، واستنارته بالدراسات العلمية التى أجريت على طلاب العربية كلغة أولى والتى نشر نتائج بعضها محمود الناقة (محمود كامل الناقة ، ٤٩ ، ص ص ٢٩٣ / ٣٢٢) . آخذاً في الإعتبار ما بين الموقفين من تفاوت .

٧ ـ تقديم المصطلحات :

يُعَدُّ تقديم المصطلحات النحوية (فاعل ، مفعول لأجله ، ظرف . . الخ) مشكلة تواجه معلمى العربية كلغة ثانية . ونود أن نقول : إنه ليس هناك رأى قاطع في المجال فلكل موقف ظروفه . ولكن يمكن تقديم التوجيهات الآتية :

- ينبغى بشكل عام تأجيل عرض المصطلحات النحوية . فلا تقدم للطلاب إلا في أواخر المستوى الابتدائى .
- يمكن تقديم المصطلحات النحوية ، بعد فترة بسيطة من بدء المستوى الابتدائى للطلاب الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى ، إذ يفترض أنهم على وعى بالمفاهيم النحوية التى تعبر عنها هذه المصطلحات . ويستطيع المعلم الذى يتبنى اتجاه الاستعانة بلغة وسيطة أن يذكر للطلاب ترجمة مصطلحات النحو العربى مع ذكر أمثلة عليها من لغاتهم .
- ينبغى تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى ، سواء أكانوا كباراً غير متعلمين أو كانوا أطفالاً إذ تعتبر المصطلحات النحوية مشكلة حقيقية لهم سواء من حيث اسم المصطلح أو من حيث المفهوم الذى يعبر عنه .

٨ - بين الكم والكيف :

وما دمنا بصدد الحديث عن تقديم المصطلحات النحوية للصغار ، ينبغى الإشارة هنا إلى أن ما يلزمهم ليس هو كثرة الكم المقدم من النحو قدر ما هو حسن التنظيم وطريقة العرض . إن من أنسب الأساليب لتعليم النحو لهؤلاء عرض نماذج من الحديث السليم الجيد الأداء ، بما يقص عليهم من حكايات وقصص ، وما يقرأونه من نصوص عربية جيدة ، حتى يألفوا التراكيب الصحيحة مما يساعدهم بعد ذلك على تفهمها عند دراستهم لها في مستويات لاحقة .

٩ - الإعراب فرع المعنى :

من الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب والتعبير عن المعانى المختلفة ، من هنا تبرز الحاجة في رأينا إلى تعريف الطالب بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى . ينبغى ، في رأينا أن يعلم الطالب معنى الجملة أولاً ثم يعربها ثانياً . . فإذا كان الدرس حول إن وأخواتها وجب أن يعلم الفرق في المعنى بين كل من إن وليت ولعل ولكن . . الخ ، ثم نعرب له كلاً منها .

مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية إذن أمر يأتى أولاً قبل مناقشة دلالتها النحوية .

١٠ - القياسية والاستقرائية :

هناك طريقتان تشيعان في مجال تعليم القواعد النحوية . هاتان هما : الطريقة القياسية deduction وفيها يبدأ المعلم بذكر القاعدة ثم يعطى أمثلة عليها . والاستقرائية induction وفيها يبدأ المعلم بذكر الأمثلة ثم يستخلص منها القاعدة . ولكلا الطريقتين مزايا وسلبيات . إلا أنه يمكن القول إن البدء بالطريقة الاستقرائية أنسب في المستويات

المبتدئة لتعلم اللغة . بينما يكون من الأنسب إرجاء الطريقة القياسية للمستويين المتوسط والمتقدم .

١١ ـ تعليم الأزمنة :

ينبغى اختيار المواقف السليمة التى تعبر عن زمن الفعل تعبيراً صحيحاً . فلا يصح للمعلم أن يفتح الباب ويقول في أثناء ذلك « فتحت الباب » فهذا من شأنه تثبيت أنماط لغوية خاطئة وتعليم الزمن تعليماً غير صحيح .

١٢ ـ أنواع التدريبات :

يمكن تصنيف التدريبات النحوية بشكل عام إلى ثلاثة : تقليد immitation وتطبيق application وبناء construction وهى تمثل المراحل التى ينبغى المرور بها عند تعليم الطلاب قواعد النحو .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ تختلف النظرة إلى تدريس النحو باختلاف طرق تعليم اللغات الثانية ، وضح ذلك .

٢ ـ إلى أى مدى تعتبر تدريس النحو مهماً في برامج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٣ ـ العلاقة بين الكلمة والسياق تفرض نفسها عند الحديث عن تدريس قواعد النحو . لماذا ؟

٤ ـ يُخطىء المعلم عندما يحول تدريس القاعدة النحوية من وسيلة إلى غاية . ما رأيك في هذه العبارة ؟

٥ ـ متى ينبغى البدء بتقديم المصطلحات النحوية في رأيك ؟ ولماذا ؟

٦ ـ قارن بين الطريقتين القياسية والاستقرائية في تدريس النحو العربي .
٧ ـ ماذا كان اتجاه زملائك بشكل عام نحو حصة القواعد النحوية ؟
٨ ـ بم تعلل هذا الاتجاه ؟
٩ ـ كيف يتم عرض موضوعات النحو في الكتاب الذى تعلمت منه العربية ؟
١٠ ـ ما رأيك في هذه الطريقة ؟
١١ ـ ما أهم المشكلات التى تتوقع للمعلم مواجهتها عند تدريسه لقواعد النحو بالمستوى الابتدائى ؟
١٢ ـ اقترح بعض الحلول المناسبة لهذه المشكلات .
١٣ ـ الإعراب فرع المعنى . ماذا تفهم من هذه العبارة ؟ وما تطبيقاتها في تدريس النحو في رأيك ؟

الوحدة رقم (٩٧)
التدريبات اللغويـــة
مفهومها وأنواعها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرف الفرق بين التدريب والتقويم وأنواع كل منهما .
٢ ـ أن يصنِّف التدريبات اللغوية إلى أنواعها .
٣ ـ أن يضع تصوراً ببعض التدريبات الميكانيكية والمعنوية والاتصالية .
٤ ـ أن يوضح المواقف التى يجوز فيها إستخدام تدريبات نمطية وتلك التى يجوز فيها إستخدام تدريبات اتصالية .
٥ ـ أن يُرجع كل نوع من هذه التدريبات إلى المنطق الذى يستند إليه .

ثانيا : المحتـــوى

معنى التدريب :

ينتمى تعليم اللغات الثانية إلى الميدان النفسى حركى pschomotor الذى تلعب الممارسة فيه الدور الأكبر في تنمية مهاراته . والتدريبات اللغوية language drills تستهدف تمكين الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التى تعلمها في الفصل . وكلمة drill بالإنجليزية توحى بهذا المعنى ، إذ أن من معانيها يثقب أو يحفر . فالتدريب إذن وسيلة لحفر المهارة التى تعلمها الفرد وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلمه بشأنها .

الفرق بين التدريب والتقويم :

ويخلط بعض المعلمين بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما ومعالجته ما تعلمه الطالب من مهارات . والواقع أن بينهما فروقاً ينبغى أن نوضحها هنا . من أهم هذه الفروق ما يلى :

- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات بينما تهدف الإختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه .
- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم ، بينما يعتبر الحكم شرطاً من شروط الإختبار . بعبارة أخرى فإن التدريب عملية تعليمية أساساً بينما نجد أن الإختبار عملية حكمية Judgemental .
- يقتصر الأمر في التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية بينما يمتد الإختبار إلى إعطاء درجة .
- يقدم المعلم في أثناء التدريب النموذج الذى يحتذى في الوقت الذى لا يعتبر النموذج فيه شرطاً في الإختبار .
- يعقب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوى في الحصة بينما يغطى الإختبار عادة ما تم تقديمه في حصص سابقة .
- في ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحدة ويعمل على تثبيتها قبل إختبار الدارسين فيها بينما يتعدى الإختيار نطاق المهارة الواحدة ويشمل عدداً من المهارات .

أنواع التدريبات :

أما من حيث أنواع التدريبات فمن الممكن تقسيمها إلى نوعين أساسيين يتدرج تحت كل منهما أنواع ثانوية . هذان النوعان هما :

- التدريبات النمطية pattern drills أو كما تسمى في بعض كتب تعليم اللغات الثانية الممارسة النمطية وهى عبارة عن مجموعة من التمرينات

التى تثبت على شكل واحد وتتطلب طريقة واحدة فى الإستجابة لها . وهدف هذه التدريبات تثبيت الأنماط التى تعلمها الطالب . وتشيع في مجال النحو وتعليم التراكيب .

- التدريبات الاتصالية communication drills وهى التى تدور في موقف اتصالى عن طريق الحوار مع الآخرين ، ولا تتبع شكلاً واحداً كما لا تنبىء باستجابة واحدة من الطلاب .

الفرق بين التدريب النمطى والاتصالى :

وفيما يلى أهم ما بين هذين النوعين من فروق :

١ ـ التدريب النمطى شكل لا يهمه محتوى الجملة قدر ما يهمه النمط اللغوى الذى يحكمها والذى ينبغى تدريب الطالب عليه . بينما نجد التدريب الاتصالى مقيداً بموقف اجتماعى معين ومن ثم يأخذ التدريب الاتصالى عدة أشكال .

٢ ـ التدريب الخطى مقيد الاستجابة أى أننا نتوقع من الدارس ما سيقوله ما دام فاهماً للتدريب مكتسباً للمهارة اللغوية المقيسة فإذا سمع الطالب هذه الجملة أنا من ماليزيا وطلب منه أن يستبدل بماليزيا كلمة أخرى فسيختار الدارس الكلمة المعبرة عن بلده ويقولها : أنا من باكستان وهذا تدريب نمطى . أما إذا سئل : ماذا أكلت في الصباح اليوم ؟ فلن نستطيع التنبؤ بإجابته فقد يذكر أسماء أطعمة معينة وقد لا يذكر شيئا لأنه لم يتناول إفطاره !! وهذا تدريب اتصالى .

٣ ـ التدريب النمطى لا يرتبط بموقف اجتماعى معين . إنه مجرد تدريب على بناء جملة معينة أو ظاهرة لغوية خاصة أو غير ذلك من أنماط تعلمها الطالب ويرجى تثبيت شكلها عنده وتمكينه من استخدامها في أى موقف بعد ذلك .

التدريبات تشبه إلى حد كبير المنطق الصورى formal logic الذى لا يهتم بمضمون القصة قدر ما يهتم بشكلها . . بينما نجد التدريب الاتصالى تدريباً فعلياً على موقف حى يتم فيه الاتصال بين فردين . ومن ثم يحتل الاهتمام بالمعنى مكانة كبيرة عند المعلم ومؤلف الكتاب حتى يدرب الطالب على فعل رسالته في موقف معين بطريقة معينة يضمن وصولها بكفاءة دون تقيد بشكل التدريب .

٤ ـ يرتبط بالنقطة السابقة أن الطالب مقيد بالعبارات والجمل التى يختارها المعلم في التدريب النمطى بينما هو حر فى إختيار عباراته فى التدريب الاتصالى . إذ أن لكل موقف لغته .

٥ ـ وعلى عكس النقطة السابقة نجد الطالب حراً في إستخدام التدريبات النمطية ما دامت مسجلة على شرائط . له أن يسمعها وقتما شاء وأينما شاء . بينما هو مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب الاتصالى . إذ لا بد له من مصحح ومراجع . ومن شخص يكمل معه دائرة الاتصال .

٦ ـ والتدريب النمطى ذو لغة مصطنعة في أغلب الأحيان . إنه محاولة لتصغير موقف الاتصال الطبيعى وتقديمه للطالب على افتراض قدرته على تطبيقه بعد ذلك في الحياة . وهذا بالطبع أمر خطأ .

المهم هنا هو اختلاف لغة التدريبات النمطية عن لغة التدريبات الاتصالية . ففى الوقت الذى يسيطر فيه على الأولى الجمود والشكلية تشيع في الثانية الواقعية والحياة .

٧ ـ أما من حيث الموقف الاجتماعى لكل من النوعين ، فالتدريب النمطى يمكن أن يتم بشكل جماعى عام . يكرر فيه الدارسون ما سمعوا . بينما يتطلب إجراء التدريب الاتصالى إنفراد الطالب بالحديث مع طالب آخر ولا تصلح هنا جماعية الأداء إلا عند الرغبة فى تكرار ما قيل .

٨ ـ وأخيراً فإن المنطلق الذى يستند إليه التدريب النمطى يختلف عن ذلك الذى يستند إليه التدريب الاتصالى . إن التدريب النمطى يستند إلى مبادىء النظرية السلوكية في علم النفس behavioristic theory والتى ترى أن تعلم اللغة إنما هو تكوين عادات . هى علاقة بين مثير واستجابة وتقوى الاستجابة كلما قوى المثير وتكرر تعريض الطالب له . بينما يستند التدريب الاتصالى إلى تصور للغة وتعليمها فاللغة وسيلة اتصال وليس المقصود بتعليمها مجرد شكل بين عادات وإنما تنمية قدرة الطالب على الاستخدام المبدع للغة في مواقف حية يستطيع فيها توظيف ما تعلمه في تكوين جمل جديدة وأنماط غير موحدة . إن تنمية القدرة على الإبتكار في الاستخدام اللغوى لا تتأتى بتحفيظ الطالب أنماطاً معينة سواء عن طريق تكرارها أو غير ذلك من أشكال . وإنما تتأتى بالانطلاق مع الطالب سواء في طرح السؤال أو في قبول الإجابة .

التدريب المعنوى :

ويضيف الدكتور راجى رمونى لهذين النوعين من التدريبات نوعاً آخر يسميه التدريب المعنوى (راجى رمونى ، ١١ ، ص ١٥٩ / ١٨٠) ويعطى هذه الأنواع الثلاثة الأسماء الآتية : تدريبات ميكانيكية ، وتدريبات معنوية وتدريبات اتصالية . ويقصد بالتدريبات الميكانيكية ذلك النوع من التدريبات الذى يهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية سواء أكانت أصواتاً أم مفردات أم تراكيب خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية بينما يقصد بالتدريبات المعنوية ذلك النوع من التدريبات الذى يهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب . أما التدريبات الاتصالية أو الممارسات الاتصالية communicative practice

كما يسميها فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوى والكتابى إذ يتوقع الدارسون للغات الأجنبية استعمالها في حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الأمم التى يدرسون لغاتها . ويستند هذا النوع الأخير من التدريبات في رأى رومونى إلى فكرة العالم النفسي جلفورد في نظرية structure of intellect model والتى يؤكد فيها على ضرورة الربط والتمييز بين التدريب الذى يتطلب إجابة مقيدة convergent production والتدريب المتشعب الحر divergent production الذى يؤدى إلى عملية الإبداع والإبتكار والوصول إلى حلول عملية . ولهذا نراه يدعو إلى زيادة الاهتمام باستعمال النشاطات الحرة أكثر من النشاطات المقيدة في صفوف تعليم اللغات الأجنبية ليتاح للدارسين إستعمال ما تعلموه من مفردات وأنماط لغوية في مناسبات حقيقية لها صلة وثيقة مباشرة بحياة الطالب وخبراته داخل الصف وخارجه .

وتحت كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسية الثلاثة السابقة أنواع من التدريبات الثانوية . ويجملها مونى في الجدول التالى :

جدول بالتمارين اللغوية الشائعة الاستعمال

	ميكانيكية	معنويـــة	اتصالية
الغرض	السيطرة الاوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)	استعمال المهارات اللغوية المكتسبة استعمالاً محدوداً على نطاق ضيق	استعمال اللغة استعمالاً طبيعياً حراً وعلى نطاق واسع
النوع	١ ـ استماع ٢ ـ تكرار ٣ ـ تصريف ٤ ـ تبديل ٥ ـ تحويل ٦ ـ نسخ	١ ـ ربط ٢ ـ إكمال ٣ ـ صواب أم خطأ ٤ ـ ملاءمة ٥ ـ سؤال ـ جواب (نصوص) ٦ ـ تكوين أسئلة ٧ ـ تكوين جمل ٨ ـ ترجمة ٩ ـ محادثة تحت اشراف المعلم ١٠ ـ كتابة تحت اشراف المعلم ١١ ـ تلخيص ١٢ ـ إملاء	١ ـ محادثة حرة ٢ ـ مناقشة عامة ٣ ـ تدوين ملاحظات ٤ ـ تقارير شفوية وكتابة ٥ ـ إنشاء حر
الصفات المميزة	١ ـ استجابة مقيدة ٢ ـ تعليم سلبى	١ ـ استجابة مقيدة مع اختيار حر ٢ ـ تعليم ايجابى	١ ـ استجابة حرة ٢ ـ تعليم وظيفى

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالتدريب اللغوى ؟

٢ ـ ما أوجه الشبه والاختلاف بين التدريب والتقويم ؟

٣ ـ لكل من التدريبات النمطية والاتصالية استخدامات . ما أهم هذه الاستخدامات في رأيك ؟

٤ ـ اكتب تدريباً نمطياً وآخر اتصالياً لتنمية مهارة لغوية معينة .

٥ ـ انظر في جدول التمارين اللغوية الشائعة الاستعمال . واذكر نموذجا لكل نوع من أنواع التدريبات المعنوية في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ يستند كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسية الثلاثة إلى منطلقات معينة . ما أهم هذه المنطلقات ؟

الوحدة رقم (٩٨)
تدريبات التراكيب

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر دور التدريبات في تنمية مهارات استخدام القواعد النحوية .

٢ ـ أن يتعرَّف على بعض الأنواع الشائعة من تدريبات التراكيب .

٣ ـ أن يستنتج المهارة اللغوية التى يهدف كل تدريب إلى تثبيتها .

٤ ـ أن يميز بين تدريبات الاستبدال والتحويل .

٥ ـ أن ينقد التدريبات الواردة في الكتاب الذى تعلم منه النحو العربى .

٦ ـ أن يستخلص من هذه الوحدة خمسة من صفات تدريبات التراكيب .

٧ ـ أن يصمم خمسة تدريبات مختلفة الهدف لتنمية القدرة على استخدام قاعدة نحوية معينة .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

تعليم الطلاب قاعدة نحوية معينة يستلزم تدريبهم عليها . وهناك أنواع مختلفة من التدريبات نذكر منها بإيجاز ما يلى :

١ ـ التكرار : repetition .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها أكثر من مرة . وفي هذا التدريب يؤدى المعلم المهارة المطلوب تعلمها ثم يشير إلى أحد الدارسين طالباً منهم تكرارها مثل :

النموذج : المعلم : هذا كتاب
الدارس ١ : هذا كتاب
المعلم : هذا كتاب
الدارس ٢ : هذا كتاب

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر نفس الاستجابة مرة ثانية .

٢ ـ الاستبدال : substitution .

يستهدف هذا التدريب تثبيت تركيب لغوى معين أو التأكد من فهمه . ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال منها البسيط ومنها المعقد ومن هذه الأشكال ما يلي :

(أ) النموذج : أنا طالب من مصر .
----

١ ـ أنتَ ------ ٢ ـ أنتِ ------
٣ ـ هــو ------ ٤ ـ هما ------
٥ ـ ـــ مدرس ـــ ٦ ـ ـــ ـــ السودان

(ب) النموذج : رأيت الطالب / رأيته .
رأيت الطالبة / رأيتها

١ ـ أخذت الكتاب / -----
٢ ـ سمعنا الأغنية / ------
٣ ـ شربت الماء / -------

(جـ) النموذج : هل معك نقود ؟ (نعم) / نعم ، معى نقود .
هل عنك كتاب ؟ (لا) / لا ، ليس عندى كتاب
١ ـ هل أنت مصرى ؟ (نعم) / ---------
٢ ـ هل معك قلم ؟ (لا) / -----------
٣ ـ هل المنزل قريب ؟ (نعم) / --------

(د) النموذج : أين الكتاب ؟ / الكتاب فوق الطاولة .
أين القلم ؟ / القلم في الحقيبة .

(في هذا التدريب تستخدم الصور المعبرة عن أوضاع الأشياء وأماكنها أو تستخدم الأداء الفعلى من المعلم للتعبير عن الأوضاع والأماكن . ويقيس هذا التدريب مدى فهم الدارسين لظروف المكان وحروف الجر) .

٣ ـ سؤال وجواب : question - answer .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة ، وتوجيهها والرد عليها .

وهنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب .

النموذج : أنا بشير ، من أنتَ ؟
الـدارس : أنا جون . .

٤ ـ تحويل : transformation .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة وتحوله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية .

النموذج : أنا من مصر / أنا مصرى .
١ ـ هو من لبنان / ---------
٢ ـ هى من السودان / ----------
٣ ـ أنت من تونس / --------

٥ ـ تكوين الأسئلة : question formation .

هذا التدريب مزيج من عدة تدريبات ، فهو قريب إلى التدريبين السابقين ، وفى هذا التدريب يقدم المعلم جملة ما ويطلب من الدارس صوغ سؤال منها :

النموذج : هذا مكتب / هل هذا مكتب ؟

١ ـ هذه خريطة / ------

٢ ـ الخريطة على الحائط / ------

٣ ـ هو محمد / -------

٤ ـ البيت بعيد / -----

٦ ـ التدريب الهرمى : pyramid drill .

في هذا التدريب تأخذ استجابات الدارسين شكلاً تراكمياً يُضيف كل منهم إلى الآخر كلمة أو جملة صغيرة .

المعلم : أنا طالب .

الدارس ١ : (يكرر) أنا طالب .

المعلم : سودانى .

الدارس ٢ : أنا طالب سودانى .

المعلم : في جامعة .

الدارس ٣ : أنا طالب سودانى في جامعة .

المعلم : الخرطوم .

الدارس ٤ : أنا طالب سودانى في جامعة الخرطوم .

٧ ـ التدريب التسلسلى : chain drill .

في هذا التدريب يكرر كل دارس استجابة من سبقه أو يجيب على سؤال وجهه إليه :

الدارس ١ (موجهاً حديثه إلى الدارس ٢) : أنا بشير ، من أنت ؟

الدارس ٢ (موجهاً حديثه إلى الدارس ١) : أنا جون (ثم يلتفت إلى الدارس ٣ قائلاً : أنا جون ، من أنت ؟) وهكذا . . .

٨ ـ تكملة : completion

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة ، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها . ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال ، منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة .

(أ) النموذج : يكتب الطالب . . . . . . (الدرس) .

. . . . . . الأستاذ الدرس .

القلم . . . . . . الحقيبة .

يذهب الطالب . . . . . المدرسة .

(ب) النموذج : يأكل الولد . . . .

الكتاب ـ التفاح ـ الورقة .

يستمع الطالب ـ الورقة .

على ـ فوق ـ إلى .

٩ ـ تركيب جمل : sentence formation .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات واستخدامها استخداماً صحيحاً عن طريق تقديم كلمات قديمة يطالب الدارس بأن يركب منها تراكيب جديدة لم تكن قد وردت عليه في النصوص أو التدريبات السابقة .

نموذج : عربي ـ سامي ـ طالب / سامي طالب عربي .

في ـ هو ـ طالب ـ الجامعة / ---------- .

هو ـ في ـ يدرس ـ القاهرة / ---------- .

١٠ ـ تدريب المزاوجة : matching .

هذا شكل من أشكال تدريبات التعرف ، ويستهدف تثبيت

مهارة الدارس في تعرف مفردات أو جمل أو تراكيب لغوية مفيدة ، وينبغى أن يوضح الفرق بين اختبار المزاوجة حيث يستهدف الأول قياس مهارة الدارس في التعرف على مفردات أو تراكيب معينة ، بينما يستهدف الثانى تدريب المزاوجة إلى جانب التعرف ، تثبيت مهارة لغوية معينة .

نموذج :

اختر من جمل العمود (ب) ما يكوِّن جملة ذات معنى مع كل جملة من العمود (أ) .

(أ)	(ب)
هل قرأت	إلى القاهرة
سافرت أمس	خلق طيب
صدق الحديث	الدرس اليوم

١١ ـ ترجمة : translation .

تختلف تدريبات الترجمة عن قطع الترجمة التقليدية في كون الأولى ذات هدف محدد يتعلق بمهارة لغوية واحدة ، كأن يستهدف التدريب مثلاً تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية في اللغة العربية ، وإدراك الفرق بين اللغتين في هذا الخصوص . فقد يطالب الدارس بترجمة هذه الجمل :

I met him on the university street the breakfast is at seven thirty A. M.

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يُقصد بتدريبات التراكيب كما لاحظت في هذه الوحدة ؟

٢ ـ بم تتصف تدريبات التراكيب ؟ وما الفرق بينها وبين التدريبات الأخرى ؟

٣ ـ ما أهم الفروق بين تدريبات الاستبدال وتدريبات التحويل ؟

٤ ـ من هذه التدريبات ما ينمى مهارة واحدة ومنها ما ينمى عدة مهارات في وقت واحد . اضرب أمثلة للنوعين .

٥ ـ أعد النظر في التدريبات الواردة في هذه الوحدة واستنتج المهارة اللغوية التى ينميها كل منها .

٦ ـ استنتج خمسة من صفات تدريبات التراكيب الجيدة .

٧ ـ انقد التدريبات الواردة في خمسة دروس من الكتاب الذى تعلمت منه اللغة العربية .

٨ ـ صمم خمسة تدريبات مختلفة لتنمية قدرة الطالب على فهم تراكيب لغوية معينة .

الوحدة رقم (٩٩)
طريقة التدريبات الموحدة

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف مصدر طريقة التدريبات الموحدة .
٢ ـ أن يُلِم بفكرة عن دروس أحد الكتب شائعة الاستعمال في تعليم العربية كلغة ثانية .
٣ ـ أن يناقش مع زملائه خطوات إعداد هذه التمرينات .
٤ ـ أن يميِّز بين أنواع التمرينات الثلاثة : الميكانيكية والعضوية والاتصالية .
٥ ـ أن يدرك أوجه التكامل بينها .
٦ ـ أن يصمِّم تدريباً لغوياً لكل نوع من أنواع التمرينات الثلاثة .
٧ ـ أن يبتكر بعض أوجه النشاط المصاحبة لهذه التمرينات .
٨ ـ أن يقدِّر أهمية التدرج في عرض المادة اللغوية .
٩ ـ أن يُبدى رأيه في طريقة التدريبات الموحدة .

المحتــوى

فكرتهــا :

عرض هذه الطريقة الدكتور راجى رمونى في بحث قدمه للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها والتى عقدت بجامعة

الرياض (الملك سعود حاليا) سنة ١٩٧٨ (راجى رمونى ، ١١ ، ص ص ١٥٩ / ١٨٠) . ونظراً لما تتميز به هذه الطريقة من تكامل بين أنواع التدريبات اللغوية وشمول في تدعيم المهارات وطرافة في العرض وإمكانية التعميم فقد رأينا أن نعرضها هنا .

تنطلق طريقة التدريبات الموحدة من تصور لطبيعة التدريبات اللغوية الثلاثة الآتية : التدريب الميكانيكى والتدريب المعنوى والتدريب الاتصالى . وقد أوضحنا الفرق بين هذه الأنواع في الوحدة السابقة . . وقد قدم عدداً من النماذج من التدريبات والنشاطات والمواد الخاصة المقصود منها توفير عنصرى النجاح والثقة في نفس الدارسين كى يدركوا قيمة ما يتعلمونه ويربطوه بما يجرى في حياتهم من خبرات وتجارب مجدية وكان لابد من مزج هذه التدريبات والنشاطات الإضافية مع دروس وتمرينات الكتاب الذى يستعمل في التدريس بجامعة ميشجان ألا وهو كتاب مبادىء العربية المعاصرة : Elementary of Modern Standard Arabic من تأليف بيتر عبود وآخرين .

فكرة عن كتاب مبادىء العربية المعاصرة :

ينبغى علىَّ قبل إعطاء نماذج من التمرينات بإعطاء فكرة عن دروس كتاب مبادىء العربية المعاصرة باختصار . يحتوى كل درس من دروس الكتاب على نص أساسى متبوع بقائمة المفردات الجديدة في الدرس ومعانيها بالانجليزية فشرح للتراكيب الجديدة يتخلله بعض تمرينات القواعد . ويتبع ذلك تمرينات عامة معظمها « ميكانيكية » و « معنوية » ونصوص للقراءة والفهم (في بعض الأحيان) تتدرج بعملية التدريب من التمرين « الميكانيكى » إلى التمرين « المعنوى » فالتمرين « الاتصالى » .

نماذج من التدريبات :

النماذج التالية ترينا كيف نتدرج بعملية التدريب من التمرين الميكانيكى إلى التمرين المعنوى فالتمرين « الاتصالى » مبتدئين بالدرس الأول من دروس الكتاب .

١ ـ تمرين ميكانيكى : تكوين أسئلة باستعمال « هل » :
(الدرس الأول ، تمرين ٤ ، ص ٦) .

المعلم : هذا سمير .
التلميذ : هل هذا سمير ؟

هذه مريم — هذا سامى .
هذا سليم — هذه نانسى .
هذه وداد — هذا فريد .

بعد الانتهاء من هذا التمرين مباشرة أضيف التمرين « المعنوى » التالى للتأكد من أن التلاميذ أولا فهموا استعمال صيغة الاستفهام باستعمال « هل » وثانيا قاموا بأنفسهم بتكوين أسئلة نابعة من دائرة تجاربهم .

٢ ـ تمرين معنوى : سؤال ـ جواب . (شفويا وكتابة) :

يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يشير إلى طالب ثان ويذكر اسمه ويقوم بكتابة ما قاله الطالب الأول على اللوح .

ط ١ : هذا يوسف .

يطلب المعلم من طالب ثالث أن يسأل الصف فيما إذا كان الطالب الثانى « يوسف » . وبعد توجيه السؤال يقوم بكتابته على اللوح .

ط ٣ : هل هذا يوسف ؟

ثم يختار الأستاذ أحد الطلاب الذين عندهم رغبة في الإجابة على

السؤال ليقوم بإعطاء الإجابة أولا شفوياً ثم يكتبها على اللوح .

ط ٤ : نعم ، هذا يوسف .

يطلب الأستاذ من طالب آخر أن يشير إلى « يوسف » ويسأل الصف فيها إذا كان « يوسف » أو « سميرا » .

ط ٥ : هل هذا سمير ؟

صورة أخرى يختار الأستاذ طالبا من طلاب الصف ليجيب على السؤال شفويا ثم يكتب إجابته على اللوح تحت السؤال الأخير .

ط ٦ : لا ، هذا « يوسف » .

وتستمر طريقة السؤال والإجابة بين الطلاب لمدة ٣ دقائق باستعمال المفردات الغائب والمخاطب المذكر والمؤنث . وهذا موجز لما انتجه الطلاب خلال هذه الفترة :

ط ١ : هذا يوسف .
ط ٣ : هل هذا يوسف ؟
ط ٤ : نعم . هذا يوسف .
ط ٥ : هل هذا سمير ؟
ط ٦ : لا : هذا يوسف .
ط ٧ : هذه كريمة .
ط ٨ : هل هذه كريمة ؟
ط ٩ : نعم . هذه كريمة .
ط ١٠ : هل أنت جلال ؟
ط ١١ : نعم . أنا جلال .
ط ١٢ : هل أنت وداد ؟
ط ١٣ : لا . أنا جميلة .

٣ ـ تمرين اتصالى : محادثة حرة بين الطلاب :

استطاع الطلاب بعد عمل التمرينين « الميكانيكى »

و « المعنوى » المشار إليهما أعلاه القيام بالاتصال المباشر فيما بينهم مستعملين ما تعلموه من مفردات وتراكيب . وهذا موجز المحادثة التى جرت بينهم :

ط ١ : من أنت ؟
من هذا ياوداد ؟
ومن هذه ؟

ط ٢ : أنا وداد .
هذا سامى .
هذه فاطمة .

ط ٣ : هل هذا سمير ؟
من هذا وهذه ؟

ط ٤ : نعم . هذا سمير .
هذا على وهذه جميلة .

ط ٥ : هل انت مريم ؟
من أنا ؟
ومن هذا ؟

ط ٦ : لا . أنا كريمة .
انت وداد .
هذا طارق .

النشاطات التربوية :

أما عن النشاطات التى قدمها الكاتب والتى تساعد على استعمال اللغة فكانت كما يلى :

١ ـ **نشاط التهيئة** : وفيه يبدأ المعلم ببعض عبارات التحية ومطالبة أحد الطلاب بكتابة تاريخ ذلك اليوم باللغة العربية على اللوح ويتبع ذلك بعض الأسئلة العامة التى تدور حول موضوعات الدروس الأخيرة وما يتعلق منها بخبرات الطلبة . وفيما يلى مجموعة من الأسئلة التى استعملتها في بداية الحصة التى قابلت فيها الصف بعد تقديم النص الأساسى للدرس السابع والقواعد المبنية عليه ؟

١ ـ صباح الخير .
٢ ـ كيف الحال ؟
٣ ـ من أين أنت يا كريمة ؟
٤ ـ هل درست اللغة الإنجليزية في المدرسة الثانوية في آن آربر ؟
٥ ـ هل أكملت دراسة اللغة الانكليزية هناك ؟

٢ ـ **ألعاب لغوية** : Language games ضمير المفعول به المتصل بالفعل .

قام الطلاب بهذه اللعبة بعد شرح ضمير المفعول به المتصل بالفعل في الدرس العاشر . وسارت اللعبة كما يلى :

ط ١ : يعطى جذر Stem أى فعل متعدٍّ يعرفه .

ط ٢ : يأخذ نفس الجذر الذى أعطاه الطالب الأول ويضيف عليه ضمير الفاعل المتصل .

ط ٣ : يكمل الجملة بإضافة ضمير المفعول به المتصل بالفعل وما تتطلبه الجملة من زيادة لتصبح جملة مفيدة .

وفي حالة عدم استطاعة الطالب إعطاء الإجابة الصحيحة في خلال خمس ثوان عندما يأتى دوره يسقط من اللعبة . ويستحسن ألا تستمر هذه اللعبة أكثر من ثلاث دقائق وهذا ملخص لما دار بين الطلبة في هذه اللعبة :

ط ١ شاهد .

ط ٢ شاهدت .

ط ٣ شاهدتها في المكتبة .

٣ ـ **الكتابة تحت إرشاد المعلم** : في نهاية كل درس يكلف الأستاذ طلابه بترجمة مجموعة من الجمل أو قطعة قصيرة من الانكليزية إلى العربية أو بكتابة موضوع إنشائى قصير وقد وجدت أن مثل هذا التدريب يفيد في مراجعة مفردات الدرس الجديد وقواعده بالإضافة إلى تنمية قدرة التعبير الكتابى عند الدارسين . فعلى سبيل المثال قام الطلاب معا في نهاية الدرس .

٤ ـ **تقارير قصيرة شفوية وكتابية** : يطالب الدارسون عند البدء بدروس الجزء الثانى من الكتاب بكتابة إنشاءات قصيرة تعتمد على

موضوعات مألوفة لديهم وتخصص ساعة واحدة أسبوعياً لقراءة ومناقشة هذه التقارير في الصف .

٥ ـ **اجتماعات خاصة** : وفيها يلتقى الطلاب مع الأستاذ على فترات متفاوتة بقضون فيها وقتا يستمعون فيه إلى نشرة أخبار مسجلة تحتوى على مفردات وتراكيب مألوفة وكذلك الاستماع إلى برنامج موسيقى وبعض الغناء العربى يجيب الأستاذ خلاله على أسئلة الطلاب . وقد يذهبون معه إلى مطعم عربى فى المدينة حيث يأكلون طعاماً عربياً ويستمعون إلى موسيقى عربية وقد يشاهدون شريطاً سينمائياً لفيلم عربى أو شرائح زجاجية تدور موضوعاتها حول بعض النواحى الثقافية والاجتماعية والتاريخية والحضارية العربية ويرافق العرض أشرطة مسجلة بالعربية .

وجهة نظر :

واضح من هذه الطريقة أن صاحبها يستند إلى المفهوم الواسع للثقافة من حيث أنها أسلوب حياة . ويحرص على تنمية مفاهيم الثقافية العربية في أذهان الطلاب . كما أنه ينطلق من حاجات الدارسين في أمريكا للاتصال بالعربية والرغبة في معرفة الحياة العربية ومن ثم فإنها تخلو ، كما يبدو لنا من الروح الإسلامية التى ينبغى ألا يهملها معلم في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ولعل عذر الزميل هنا هو أن معظم الدارسين في أمريكا من المسيحيين .

المهم عندنا الآن النظر إلى هذه الطريقة كنموذج يمكن أن يُحتذى بصرف النظر عن المحتوى اللغوى . معنى ذلك أن معلم العربية في ماليزيا أو اندونيسيا أو أى بلد إسلامى آخر يستطيع توظيف هذه الطريقة ولكن في إطار ثقافى يختلف عن ذلك الذى تحركت فيه التجربة في أمريكا . والإطار الجديد الذى نقصده هو إطار الثقافة العربية الإسلامية وليس العربية وحدها .

ثالثا : المناقشــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ متى ظهرت طريقة التدريبات الموحدة في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

٢ ـ ماذا يقصد بالتمرين الميكانيكى والمعنوى ؟ ولماذا سمى كل منهما بهذا الاسم ؟

٣ ـ فيم يختلف التمرين الاتصالى عن زميليه ؟ وإلى أى مدى يساعد بالفعل على تحقيق الاتصال ؟

٤ ـ ضع تصوراً لتمرين لغوى واحد لكل نوع من الأنواع الثلاثة للتمرينات .

٥ ـ ما المقصود بالتدرج في هذه التمرينات ؟ وإلى أى مدى تتكامل مع بعضها البعض .

٦ ـ صنف التمرينات الموجودة في أحد كتب تعليم العربية إلى أنواع ثلاثة : ميكانيكية ومعنوية واتصالية موضحاً مبررات هذا التصنيف .

٧ ـ انقد طريقة التدريبات الموحدة مبينا مزاياها وما يمكن أن يسند لها من سلبيات .

البَابُ الثَّالِثَ عَشَرَ

الأَدَبُ العَرَبِيُّ وَالثَّقَافَةُ

الوحدة رقم (١٠٠)
الفروع الأدبيـــة
مفهومها وأهداف تدريسها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يميز بين المصطلحات الآتية : الأدب ، النصوص ، البلاغة ، النقد .

٢ ـ أن يقترح المستوى الدراسى المناسب لتدريس كل فرع من الفروع الأدبية .

٣ ـ أن يدرك أهمية التكامل بين الفروع الأدبية المختلفة عند تدريس نص ما .

٤ ـ أن يقدر دور الأدب في تنمية وجدان الدارسين .

٥ ـ أن يتعرف الفرق بين تدريس الأدب العربى للناطقين بالعربية وتدريسه للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ أن يحلل طريقة تدريس الأدب العربى في برامج تعليم العربية في بلده في ضوء الأهداف المذكورة في هذه الوحدة .

ثانيا : المحتـــوى

الثقافة والأدب :

إن الأدب نافذة واسعة يطل الإنسان من خلالها على ثقافة المجتمع ويرى دور كايم Durkheim أن ما هو أساسى في الحضارات

يثبت في الآداب ، ولا سيما أن المعلم لم يصبح بعد عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة العامة ، ولا يكفى أن يتحدث المعلم حديثاً عاماً عن العادات والأفكار والظواهر الاجتماعية لدى شعب من الشعوب ، بل لا بد للمتعلم أن يلمسها لمس اليد وأن يراها حية في الوثائق الباقية ، أو على الأقل في تلك الوثائق التى نجد فيها أكمل وصف حى لتلك الأفكار والعادات ، ومثل هذا ينبغى أن يكون هدف دراسة الأدب قبل أى شيء آخر . (محمود السيد ، ٤٥ ، ص ١٨٦) .

ولا شك أن تدريس الأدب العربى للدارسين من ذوى الثقافات الأخرى سوف يساعد على أن يقفوا على خصائص الإنسان العربى ، ما يؤمن به من معتقدات وما يشغله من اهتمامات ، وما يحكمه من قيم ، وما يدفع سلوكه من اتجاهات وما يعترض مجتمعه من مشكلات . وما أكثر الأعمال الأدبية التى نجحت في تصوير هذا كله .

مفاهيم ومصطلحات :

يشيع في ميدان تدريس الأدب مجموعة من المفاهيم التى تستحق الإيضاح قبل الحديث عن أهداف تدريسها . هذه المفاهيم هى : الأدب ، والنصوص ، والبلاغة ، والنقد . فما الفرق بينها ؟

الأدب : يقصد بالأدب literature مجموعة الحقائق التى نستنتجها من النصوص الشعرية والنثرية المؤلفة في عصر ما وكذلك الأحكام الأدبية التى يمكن أن تستنبط من هذه النصوص والتى تدل على خصائص الكتابة في هذا العصر مقارناً بغيره من العصور ، والأدب يعنى بكل من :

- الحكم على أدب شاعر أو ناثر من ناحية قوته أو ضعفه .
- الحكم على أدب عصر ما .

- تتبع سلسلة التطور من عصر إلى آخر لبيان ما نال مسيرة التراث من عوامل نهضت به .
- المذاهب والمدارس الأدبية ومبادئها وتراثها ومدى صدقه في تمثيل المذهب الأدبي أو انحرافه عنه (محمود رشدى خاطر عن رشدى طعيمة ، ٤٦ ، ص ١٧٨) .

النصوص : يقصد بالنصوص literary texts مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التى أبدعها الشعراء والأدباء على مر العصور . وتتوفر في هذه المختارات عادة مجموعة من صفات الجمال الفنى سواء من حيث الأفكار التى تحتويها أو القيم التى تنادى بها أو المعانى التى توحى بها أو اللغة التى كتبت بها .

البلاغة : يقصد بالبلاغة rhetoric مجموعة من الأسس الجمالية التى يستعان بها في الحكم على قيمة عمل أدبى معين . إنها مجموعة القواعد التى يجب أن تراعى في العمل الأدبى حتى يكون جميلاً .

النقد : يقصد بالنقد criticism تطبيق الأسس الجمالية العامة التى انتهت إليها علوم البلاغة وذلك بتتبع مدى تحقيقها في النصوص الأدبية على مدى العصور مع بيان مدى ما أصاب هذه النصوص من قوة أو ضعف .

مستويات التدريس :

السؤال الذى يطرح نفسه الآن : متى ندرس كل فرع من هذه الفروع في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

ليس ثمة دراسة علمية ميدانية تقطع برأى في تحديد الفرع المناسب لكل مستوى من المستويات الثلاثة . المبتدىء والمتوسط والمتقدم . إلا أننا نستطيع في ضوء اتصالنا المباشر مع الدارسين في بعض هذه البرامج أن نقدم تصوراً لما يمكن أن يتم .

فالمستوى المبتدىء يستطيع ، في فتراته الأخيرة أن يستوعب بعض النصوص الأدبية بسيطة اللغة ، وفي حدود ما تعلمه الطلاب من مفردات وتراكيب سهلة الإيقاع أقرب ما تكون إلى الأناشيد ذات النظام الخاص والتى تصلح للإلقاء الجماعى ، ومثل هذه النصوص البسيطة يمكن أن تثرى لغة الدارسين وتحفزهم على الأداء اللغوى خاصة لو صحبها لحن مميز يجدد نشاطهم ويستثير هممهم لمواصلة الدرس .

ولقدى أجرى على يونس تجربة ميدانية حول الإحساس بأوزان الشعر العربى عند دارسى اللغة العربية غير الناطقين بها وانتهى منه إلى أنه « يمكن تجربة الشعر في المواد الدراسية لغير الناطقين بالعربية منذ المستوى الابتدائى الأول . فمن المرجح أن يكون الشعر العربى ، إذا أحسن إختياره ، قادراً على التأثير في كل من يسمعه حتى حديثى العهد باللغة العربية » (على يونس ، ٣٣ ، ٥٠٩) .

وهو بهذا يرد على أساس علمى ، على أولئك المعارضين لتدريس الشعر العربى في المستوى الابتدائى . العبرة هنا باختيار النصوص الملائمة والمتمشية مع المستوى اللغوى للدارسين والمناسبة لاهتماماتهم الثقافية .

على أن يتدرج الأمر فيبدأ بتدريس بعض الأدب في المستوى المتوسط . مصاحباً بالطبع للنصوص الأدبية . ويفضل أن تستخلص الحقائق الأدبية وأحكامها من النصوص المقررة وبذلك يتكامل العمل بين النصوص والأدب . ومن الممكن في أواخر المستوى المتوسط تقديم بعض المفاهيم البلاغية البسيطة والمستخلصة أيضاً من النصوص المقررة .

أما المستوى المتقدم فهو بلا شك المجال الذى يسمح بتقديم المفاهيم البلاغية والأحكام النقدية والمذاهب مع مراعاة مستوى

الدارسين بالطبع ، ومع الأخذ في الاعتبار ما بين تدريس فروع الأدب العربى للناطقين بالعربية وتدريسها للناطقين بلغات أخرى من فروق .

والآن ما أهم هذه الفروق . . ؟

تتضح هذه الفروق عندما نعرض لأهداف تدريس الفروع الأدبية في كل من البرنامجين .

تدريس الفروع الأدبية للناطقين بالعربية :

يمكن تلخيص أهداف تدريس فروع الأدب العربى في برامج تعليم العربية كلغة أولى (للعرب) فيما يلى :

(أ) الأهداف الفكرية :

١ - تنمية خبرات الطلاب وتوسيع آفاقهم الثقافية بالجديد من المواقف والمعارف وصور الحياة التى تعرضها النصوص الأدبية الزاخرة بالاتجاهات الذاتية الفريدة .

٢ - تنمية قدراتهم على التفكير بمهاراته المتعددة من استنتاج واستقراء وتقدير وموازنة وربط وحكم . . وعلى التذكر والتمثيل .

٣ - وصل الطلاب بأنماط متعددة للأدباء منوعة في طرائق عرض الأفكار تساعد على ثراء التعبير الإبداعى لهم .

(ب) الأهداف الوجدانية :

١ - تعميق حب الجمال الفنى في نفوسهم وإرهاف أحاسيسهم بما يجعلها قادرة على التقاط النواحى الجمالية الدقيقة في النصوص والوصول إلى ما بها من الجوانب الإبداعية الذاتية التى تميز الأثر الأدبى الأصيل .

٢ - تنمية قدرات الطالب على تذوق الكلام ونقده وإدراك نواحى القوة

أو الضعف في اختيار الكلمة وهندسة الجملة وبناء العبارة وتكوين الصورة الجزئية والصورة الكلية .

(جـ) الأهداف السلوكية :

١ ـ تنمية مهارات الطلاب في :

(١) فهم النص .

(٢) التعبير عن أفكاره .

(٣) استخدام لغوياته استخداماً صحيحاً .

(٤) أدائه أداء معبراً وسليماً .

٢ ـ تزويدهم عن طريق النصوص بالقيم والمثاليات والمبادىء التى يراد تنشئتهم عليها . فكثيراً ما تروعهم فيها الشخصية أو الموقف أو التصرف فتشدهم إليها . وتؤثر فيهم تأثيراً يتجه بسلوكهم إلى ما هو أحسن . ويربطهم بهذه القيم والمثل والمبادىء . (محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادى ، ٣٨ ، ص ص ٢٥٠ / ٢٥٢) .

تدريس الفروع الأدبية للناطقين بلغات أخرى :

إذا كان هذا شأن تدريس الفروع الأدبية في برامج تعليم العربية كلغة أولى فما شأنه في برامج تعليمها كلغة ثانية ؟

يمكن لنا أن نوجز أهم أهداف تدريس الأدب العربى بفروعه للناطقين بلغات غير العربية فيما يلى :

١ ـ تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين . والارتقاء بها عن طريق اطلاعهم على نماذج أدبية ذات مستوى رفيع .

٢ ـ وصل الدارسين بالتراث العربى ، وتعريفهم بمصادر الاطلاع عليه وكذلك توعيتهم بالفنون الأدبية من شعر إلى قصة ، إلى مقالة ، إلى مسرحية ، إلى خطبة . . إلى غير ذلك من فنون أبدعها الإنسان العربى .

٣ ـ تعريف الدارسين بالقيم العربية الأصيلة التى تعبر عن شخصية الإنسان العربى في مختلف مجالات الحياة ، وتصحح ما تنقله أجهزة الإعلام المعادية عنه ، وتقلل من تأثير القوالب النمطية stereotypes التى حاولت هذه الأجهزة تكوينها عن الإنسان العربى وثقافته .

٤ ـ إبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب العربى بفروعه . وبيان ما لحق بها من تغير بعد الإسلام من حيث المفردات والتراكيب والمفاهيم ومحاور الاهتمام . مما يساعد على تحقيق قدر من المشاركة بين المسلمين ، من غير العرب وبين أشقائهم العرب واستعداد لتفهم آدابهم .

٥ ـ تنمية قدرة الدارسين على التفهم العميق لآدابهم والتقدير لأنماط التعبير الأدبى بلغاتهم وذلك في ضوء اطلاعهم على نماذج من الأدب العربى .

٦ ـ مساعدة الدارسين على اشتقاق معان جديدة للحياة من خلال عرض تصور الثقافة العربية لقضاياها . . وتزويدهم بالقدرة على الإبداع الأدبى والتعبير عن هذه المعانى الجديدة للحياة باللغة العربية في حدود مستواهم اللغوى .

٧ ـ إفساح المجال للدارسين الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة . بأن يتحدثوا عن خبراتهم الخاصة ، فيتبادلون الرأى في كل قضية ، ويعرض كل منهم أجمل ما يحتويه تراثه . . وذلك من خلال اطلاعهم على الأدب العربى الذى يتيح لهم فرصة المناقشة وتبادل وجهات النظر .

٨ ـ تنمية قدرة الدارسين على الاستمتاع بالأدب العربى وتذوق أشكال الإبداع الأدبى وإدراك معايير النقد الجمالى فى الكتابة العربية .

٩ ـ تنمية ميول الدارسين إلى القراءة الحرة في مجال الأدب كوسيلة نافعة وممتعة لقضاء وقت الفراغ .

١٠ ـ وأخيراً . . وصل هؤلاء الدارسين بإنتاج الأدباء والشعراء والمفكرين العرب . مما يخلق بينهم صلة تستحث هؤلاء الدارسين على متابعة إنتاجهم وتعقبه في دور النشر المختلفة سواء في بلادهم أو في البلاد العربية .

ومع وضوح هذه الفروق إلا أن تدريس الأدب العربى في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ما زال يسير بالطريقة التى يسير بها تدريس هذا الأدب في برامج تعليم العربية للعرب سواء من حيث اختيار النصوص أو طريقة المعالجة أو أسلوب التقويم .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ عرِّف كلاً من الأدب والنصوص والبلاغة والنقد .

٢ ـ ما العلاقة في رأيك ، بين الأدب والثقافة ؟

٣ ـ هل درست شيئاً من البلاغة العربية ؟ وفي أى مستوى ؟ وإلى أى مدى استوعبت مفاهيمها ؟

٤ ـ الأدب العربى مصدر من مصادر تعرف شخصية الإنسان العربى . كيف ذلك ؟

٥ ـ انقد أهداف تدريس الأدب العربى في برامج تعليم العربية في بلدك في ضوء الأهداف التى حددتها هذه الوحدة .

٦ ـ ما أهم الفروق في رأيك بين تدريس نص أدبى للناطقين بالعربية وبين تدريسه للناطقين بلغتك ؟

٧ ـ إلى أى مدى تساعدك دراستك للأدب العربى على تفهمك للأدب في لغتك ؟

الوحدة رقم (١٠١)
تدريس فروع الأدب العربى
طرقه وتدريباتـــه

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يسرد في شكل مرتب مزايا كل من الطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية في تدريس الأدب العربى .

٢ ـ أن يتفهم مبررات كل فريق من الخبراء من حيث ترتيب عرض العصور الأدبية .

٣ ـ أن يعرض بإيجاز خطة الدرس في حصة للأدب والنصوص .

٤ ـ أن يقدِّر دور المعلم في تطبيق الطريقة وكيف أنه سيد العملية التعليمية .

٥ ـ أن يجزِّىء نصاً أدبياً مختاراً إلى وحداته مبيناً طريقة تناولها في إطار النص ككل .

٦ ـ أن يعرض بلغته الخاصة ، خمسة من أسس إعداد تدريبات حصة الأدب والنصوص .

ثانيا : المحتــوى

طرق تدريس فروع الأدب :

هناك عدة مداخل لتدريس فروع الأدب العربى فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . من أكثرها شيوعاً ما يلى :

- الطريقة الاستنتاجية deductive method وهى التى يُبدأ فيها بالقاعدة العامة ، ثم نضرب لها مجموعة من الأمثلة التى تؤيدها . ففى مجال تدريس الأدب والنصوص يبدأ المعلم بالحديث عن خصائص الأدب العربى في مرحلة ما ثم يقدم النص المطلوب شرحه والذى يصلح شاهداً للحقائق والأحكام الأدبية التى عرضت سابقاً والأمر نفسه يصدق على البلاغة والنقد . إذ يبدأ المعلم بذكر قوانين البلاغة ، ومذاهب النقد واتجاهاتها ، ثم يضرب أمثلة لأعمال أدبية تتوفر فيها هذه القوانين فيحكم لها أو تخلو من هذه القوانين فيحكم عليها .

ولهذه الطريقة مزايا وعيوب . فمن مزاياها أنها تثبت في ذهن الطالب غير العربى ، مجموعة الأحكام والقوانين الأدبية في التراث العربى لما تعطيه إياها من أهمية في الشرح والتعليق في بداية الحصة . إلا أن عيوب هذه الطريقة كثيرة . من أهمها أنها تعنى بالمعارف المتصلة بالتراث العربى أكثر من عنايتها بالتراث نفسه . كما أنها تشغل ذهن الطالب بمجردات قد لا يستوعبها عند شرحها منفصلة عن أمثلتها . والذى يحدث في مثل هذه الحالة هو حفظ خصائص الأدب وأصول الكتابة وأحكام البلاغة وقوانين النقد مع العجز في معظم الأحيان عن تطبيقها . . شأن ما يجرى في تدريس النحو بهذه الطريقة .

- الطريقة الاستقرائية inductive method وهى على عكس سابقتها . إذ تبدأ بالأجزاء مستخلصة منها القاعدة الكلية . . أى تقدم للطالب في بداية الدرس نصاً أدبياً منتقى على أسس معينة ثم يساعد المعلم الطالب على استخلاص ما يتميز به هذا النص من خصائص وفي مثل هذه الطريقة يدور العمل حول النص المستهدف فتستنبط الأحكام الأدبية (أدب) ، وتستقرىء الأحكام الجمالية (بلاغة) وتقوم أشكال التعبير (نقد) .

هذه الطريقة أكثر جدوى من سابقتها . إذ تبدأ بالمحسوس concrete الذى يمكن إدراكه وتنتهى بالمجرد abstract الذى يتطلب جهداً متواصلاً وفكراً عميقاً . كما أن إشراك الدارس في استخلاص الأحكام والقوانين يضعه فى موقف عملى يتدرب من خلاله على الاتصال بالعمل الأدبى وتملك مهارة التنقيب فيه .

بأى العصور نبدأ ؟

سؤال يتردد كثيراً في مجال تعليم الأدب العربى للطلاب العرب وبدأ يشق طريقه أيضاً في مجال تعليم الأدب العربى للناطقين بلغات أخرى . هل نبدأ بالعصر الجاهلى فالأموى فالعباسى الأول فالعباسى الثانى والأندلسى ثم الأدب الحديث فالمعاصر ؟ أم نعكس القضية ونبدأ بالأدب المعاصر منتهين بالأدب الجاهلى ؟

ينبغى أن نفرق بين نوعين من الجمهور : جمهور الطلاب العرب الذين يتعلمون الأدب العربى كجزء من تراثهم الذى سجلته مسيرة التاريخ في عصور متتاليات ، لابد من فهم السابق منها حتى نفهم ما لحق . . وبين جمهور من الطلاب لا ينتمون إلى هذا التراث ، فيستوى معهم أن تبدأ بالمعاصر أو تنتهى منه .

وليت الأمر اقتصر على هذا النوع من الفرق . . وإنما هناك فرق آخر ، في داخل الجمهور الأخير . بين نوعين من الطلاب الناطقين بلغات أخرى . طلاب يدرسون العربية في البرامج العامة غير المتخصصة وطلاب يدرسون العربية في برامج تخصصية وهى التى يطلق عليها العربية لأغراض خاصة Arabic for special purposes ومن عينة هؤلاء الطلاب طلاب يدرسون العربية في المستويات المتقدمة لتؤهلهم للالتحاق بكليات الآداب واللغة العربية والدراسات الإسلامية . فهؤلاء بلا شك يعنيهم الوقوف على مسيرة التراث العربى . . كيف بدأ

وكيف صار إلى ما هو عليه الآن ؟ ومع هذا الجمهور الأخير يصلح مبرر تقديم الأدب الجاهلى أولاً متدرجاً إلى الأدب المعاصر .

أما الجمهور الأول فلا يعنيه في رأينا أن نبدأ بقصيدة من العصر الجاهلى أو قصيدة نشرت من سنتين . . العبرة لهذا الجمهور هى في اختيار نصوص بسيطة التراكيب سهلة اللغة غير ممعنة في التجريد . وما أكثر القصائد العربية التى تتوافر فيها هذه الصفات من بين ميراثنا في العصر الجاهلى . . وعلى النقيض من ذلك تقف قصائد من الشعر المعاصر يعجز أبناء العربية أنفسهم عن فهمها أو تذوقها . فما بال الناطقين بلغات أخرى .

لسنا نقصد بتدريس الأدب العربى لهؤلاء الطلاب أن نخرِّج منهم شعراء أو أن نصنع منهم كتاباً أو نخلق منهم أدباء يكتبون بالعربية ، وإن كان هذا أملاً يراودنا ، إن أقصى ما نطمح إليه أن يتذوق هؤلاء الطلاب أدبنا وفكرنا وأن نخلق بينهم وبيننا قدراً من القيم الإنسانية المشتركة التى تعبر عن الإنسان كإنسان في كل عصر ومكان .

خطة الدرس :

كيف ينبغى أن يسير درس الأدب العربى ؟ ليست هناك خطوات ثابتة على المعلم أن يلتزم بها ، كما لا توجد طريقة مثلى عليه أن يحتذيها . . فهو صاحب القرار . . وهو الأكثر وعياً بظروف طلابه . . ومع هذا نستطيع أن نقدم الخطوط العريضة لطريقة تدريس النص الأدبى .

ـ **المقدمة** : وفيها يُهيىء الطلاب لموضوع النص وتأخذ هذه التهيئة عدة أساليب إما بإثارة قضية للمناقشة أو الحديث عن أمر يشغل الدارسين وقتها ، أو طرح فكرة متصلة بالنص المستهدف وذات صلة بثقافة الدارسين المهم هنا أن يقدم المدرس من المعلومات والمعارف ما يتصل بالنص وما يهيىء الدارسين له .

- **العرض** : وفي هذه الخطوة يتم تقديم النص الأدبي دون تبسيط له ، إن الأولى في نظرنا أن نقدم للطلاب نصوصاً كاملة في حدود مستواهم اللغوى على أن نقدم لهم نصوصاً معدلة لتناسب مستواهم . . وهنا قد يحيل المعلم الطلاب على القصيدة فى كتبهم وقد يكتبها على السبورة أمامهم .

- **القراءة النموذجية** : وفي هذه الخطوة يقرأ المعلم القصيدة مرتين أو ثلاثة قراءة ممثلة للمعنى . ثم يكلف بعض الطلاب بذلك .

- **الشرح** : وهنا يبدأ بشرح الكلمات الصعبة والتراكيب الجديدة ويكتبها على السبورة ويدرب الطلاب على استخدامها ثم يتناول النص بالتعليق من خلال تجزئته لوحدات صغيرة ذات معنى . ولا ينبغى أن يسرف المعلم في عرض المفاهيم والحقائق العلمية أو الشرح التفصيلى للنص .

- **القراءة الجهرية** : وهنا يتيح المعلم الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لقراءة النص جهرياً .

- **المناقشة** : وهنا يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التى يتعمق فيها مع الطلاب في تناول النص . كما يستطيع من خلال هذه الخطوة أن يقارن لهم بين تصور الإنسان العربى لقضايا الحياة وتصور غيره من أبناء الثقافات الأخرى .

- **التذوق الأدبي** : نأتى بعد ذلك لهذه الخطوة التى تمثل الهدف الأساسى من تدريس الأدب العربى . ولتنمية التذوق الأدبى عند الطلاب أساليب نعالجها فى وحدة تالية إن شاء الله (طرق تنمية التذوق الأدبى) .

إعداد التدريبات :

ينبغى عند إعداد التدريبات مراعاة عدة أمور ، من أهمها :

١ ـ أن تكون متنوعة ، بحيث يعالج كل منها مهارة لغوية أو تذوقية معينة .

٢ ـ أن تكون كثيرة بحيث تغطى أكبر عدد من المهارات اللغوية والتذوقية .

٣ ـ ألا تقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلى فى التذوق ، كأن تدرب الدارس على التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية ، وإدراك الصلة بين النص الأدبى والعصر الذى قيل فيه ، وفهم معانى الكلمات وغير ذلك من مهارات عقلية وإنما يجب أن تعالج التدريبات أيضاً المهارات الوجدانية والجمالية التى تندرج تحت مفهوم التذوق الأدبى .

٤ ـ أن تنقسم إلى تدريبات تعليمية يستهدف بها تنمية أو إكساب مهارات معينة وتدريبات تقويمية تستهدف الوقوف على مستوى الدارس وتشخيص نقاط الضعف عنده ، وتدريبات إضافية سواء أكانت علاجية تخص ضعاف الدارسين أو إبداعية تخص المتفوقين من الدارسين وتستثمر ما لديهم من قدرات ابتكارية تساعدهم على إبداع أجناس أدبية معينة باللغة العربية .

٥ ـ أن تجمع التدريبات التقويمية بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال فلكل منها مزاياه .

٦ ـ أن تتيح للدارسين فرصة القراءة الجهرية التذوقية التى تمثل المعنى وتنقل الفكرة بصدق وأمانة .

٧ ـ أن تخصص بعض التدريبات لإسماع الدارسين قصائد مسجلة بصوت جيد فيسهم ذلك فى تنمية التذوق ويساعد على الإحساس بمتعة الاتصال بالتراث العربى شعره ونثره .

٨ ـ أن يخصص بعضها للعمل الجماعى فى الفصل وتوزيع المسئوليات

بين أكبر عدد من الدارسين ، مما ينمى لديهم الإحساس بالمشاركة والثقة بالنفس وتقدير الذات ، والاندماج فى العمل الأدبى وليس الوقوف أمامه موقفاً سلبياً .

ولعل هذا يثرى حصة الأدب وينقلها من مجرد حصة روتينية ، إلى موقف عملى يعيش الدارس فيه الخبرة ويصنعها وليس فقط يتلقاها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لكل من الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية فى تدريس الأدب العربى مزايا وعيوب . ناقش هذه القضية .

٢ ـ بأى العصور تقترح البدء فى تدريس الأدب والنصوص ؟ ولماذا ؟

٣ ـ اقترح بعض الأساليب التى يهيىء بها المعلم لدرس الأدب والنصوص .

٤ ـ المعلم سيد العملية التعليمية . بين إلى أى مدى تصدق هذه العبارة على معلم الأدب والنصوص .

٥ ـ ما الفرق ، فى رأيك ، بين المناقشة والتذوق الأدبى كخطوتين من خطوات تدريس النص الأدبى ؟

٦ ـ اعط مثالاً لنص أدبى مبسط تدرسه بواسطة الطريقة الاستقرائية .

٧ ـ بم تميز كل من التدريبات التعليمية والتقويمية عن بعضه البعض ؟

٨ ـ اشرح ، بلغتك الخاصة ، خمسة من أسس إعداد تدريبات الدرس الأدبى .

الوحدة رقم (١٠٢)
التذوق الأدبى
موقعه ، مفهومه ، مهاراته

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك الفرق بين أهداف التربية القديمة والحديثة .

٢ ـ أن يشرح بلغته الخاصة التعريف الإجرائى للتذوق الأدبى .

٣ ـ أن يقدر موقع التذوق الأدبى فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

٤ ـ أن يوضح الجوانب السلبية التى يتركها إهمال مهارة التذوق الأدبى .

٥ ـ أن يحدد المهارات اللغوية اللازم توفرها عند الطالب قبل أن يبدأ تجربة التذوق الأدبى .

٦ ـ أن يناقش المهارات الأساسية للتذوق الأدبى .

٧ ـ أن يحلل مع المعلم المقصود ببعض المفاهيم المتصلة بالتذوق الأدبى مثل الوحدة العضوية . الصورة الشعرية . . الخ .

ثانيا : المحتـــوى

موقع التذوق الأدبى فى التربية الحديثة :

كان الهدف الأساسى للتربية القديمة تزويد الطلاب بمجموعة من المعارف والمعلومات ، ثم صار الهدف الأساسى للتربية الحديثة تحقيق النمو الشامل المتكامل للفرد ، وتمكينه من أن يستثمر كل قدراته

بالشكل الذى يعود عليه وعلى المجتمع بالخير والنفع . ومن ثم دخلت ميدان التربية الحديثة مصطلحات ومفاهيم جديدة ، لا تقف عند مجرد تنمية عقل الفرد أو زيادة حصيلته من المعرفة . فأصبح من بين أهدافها تدريب الطلاب على التفكير السليم ، وتنمية اتجاهاتهم العلمية ، وإكسابهم المهارات الوظيفية التى تتطلبها الحياة ، كما أصبح من غاياتها تحقيق المتعة الروحية والفنية لهم ، وفى هذا النطاق تأتى تنمية الحاسة الجمالية التى تساعدهم على تذوق الأدب ، وتقويمه والاستمتاع به ففى تعليم القراءة مثلاً لا تقف أهدافها عند مجرد إمداد التلاميذ بأفكار معينة أو زيادة ثروتهم اللغوية ، أو التدريب على سرعة القراءة مع الفهم أو الأداء الصحيح ، وإنما أصبح من أهدافها أيضاً أن يتذوق التلميذ ما يقرأ ويستمع به .

وفى تدريس الأدب والنصوص نجد التذوق الأدبى فى الترجمة الحديثة ، يحتل مكانة خاصة على مختلف المستويات التعليمية ، حتى أن هناك من يقدر هذا الهدف فى تدريس الأدب للأطفال . يعتبر أحدهم أن الغرضين الأساسيين من تدريس الأدب للأطفال هما : مساعدة الطفل على أن يستعيد التجربة التى عاشها الشاعر أو الكاتب وأراد أن ينقلها إلينا ، وليس هذا فقط بل أن يزيد بخياله الطفولى من ثرائها ، ثم تنمية التذوق الأدبى عنده ، واختيار ما يلائمه منه وقراءته .

موقع التذوق الأدبى فى برامج تعليم العربية :

للتذوق الأدبى أيضاً موقعه المهم فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إذ ينتمون إلى ثقافات متباينة ولدى كل من هذه الثقافات إبداعاتها . وللدارس علينا أن نمكنه من تذوق الإبداع العربى والاستمتاع به .

والتذوق الأدبى يأخذ موقعه عادة فى المستويات المتقدمة advanced levels من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . إذ تتكفل هذه البرامج فى المستويات الأولى بإكساب الطالب آليات اللغة mechanics فيكون قد أتقن إلى حد ما قراءة النصوص بسرعة وفهم وجودة ، ويكون قد أتقن القدرة على انتقاء المادة الصالحة للقراءة . وبدأ يتعرف ، وإن كان على مستوى بسيط ، على بعض مواطن الجمال فى النص ، ويكون قد أتقن فهم أساسيات النحو العربى والتمييز بين التراكيب إلى غير ذلك من مهارات تعتبر أساسية لعملية التذوق الأدبى .

ولقد بدأ يشيع استخدام مصطلح التذوق الأدبى فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . . إلا أن الظاهرة التى نلاحظها هى استعمال مصطلح التذوق الأدبى دون تعريف إجرائى له ، أو تحديد واضح لمهاراته أو إشارة لمقترحات عملية للتنمية . إن من المعاهد ما ينص على « دراسة لأهم الكتب التى عرضت للوجوه الجمالية ووجهة نظر أصحابها » وكأن دراسة علم الجمال أو استذكار معاييره بالتى تنمى التذوق . ومن المعاهد ما ينص على تقديم « إشارات مختصرة لصور من النقد الأدبى فى العصور القديمة » وكأن تدريس النقد الأدبى « وفى العصور القديمة » دون الحديثة ينمى التذوق الأدبى . ومن المعاهد ما يذكر تنمية التذوق الأدبى من بين أهدافه دون الحديث عنه بشىء من الإجرائية والوضوح .

مفهوم التذوق الأدبى :

التذوق الأدبى هو النشاط الإيجابى الذى يقوم به المتلقى استجابة للتأثر بنواحى الجمال الفنى فى نص ما بعد تركيز انتباهه إليه ، وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً ، على نحو يستطيع به تقديره له والحكم عليه . ويتخذ هذا النشاط أشكالاً بارزة ومنوعة من السلوك ، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق

ودالة عليه . وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى التلاميذ من ناحيتى الكم والموضوع ،وسبيل ذلك تحديد مدى نمو المهارات التذوقية .

مهارات التذوق الأدبى :

فيما يلى عرض لبعض المهارات الأساسية للتذوق الأدبى :

١ ـ تَمثُّل القارىء للحركة النفسية فى القصيدة أو العمل الأدبى .

٢ ـ إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة أو العمل الأدبى .

٣ ـ إدراك الوحدة العضوية فى العمل الأدبى وما بين أفكاره من ترابط واختيار العنوان المعبر عن فكرة الأديب وأحاسيسه .

٤ ـ إدراك مدى ما فى الأفكار من عمق ، ومدى إيحاءات الألفاظ والعبارات ، ومدى قدرة العمل الأدبى على نقل التجربة ، وتوضيح ما فيها من إسهاب ممل أو إيجاز مخل ، وبعبارة موجزة : مدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة .

٥ ـ فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر أو نجاحها فى تصوير خط أو أكثر من خطوط الشخصية التى يتناولها فى قصيدته ، وتحديد مدى ما بينها وبين الأفكار من تنافر وائتلاف .

٦ ـ إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة كلمة ، أو تركيباً أو صورة على استثارة الجو النفسى الذى يريد الأدب إثارته ، ومدى التناسب بينه وبين كل جزئية من جزئيات الصياغة مع الجو الذى يريد أن يثيره العمل الأدبى .

٧ ـ إدراك وضع القصيدة أو العمل الأدبى بين التراث والمهارة فى استخراج الصفات التى يصف الأديب بها نفسه أو يصف بها الآخرين ، وفى تحديد القيم الاجتماعية بها .

٨ - إدراك مدى نجاح الشاعر أو الأديب فى تناول المحسنات ، ومدى فهم الرمز وتفسيره ، ومدى قدرته على تجسيد المعنويات .

٩ - الحس بالإيقاع الموسيقى لوزن الأبيات ، ومدى ما فيه من اتساق أو تنافر وبأثر القافية فى هذا الإيقاع .

١٠ - ترتيب القصائد والأبيات تبعاً لجودتها ، واختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر ، وأقربها إلى الواقعية ، وأوضحها فى تمثيل الاتجاهات الفكرية والنفسية له .

١١ - الموازنة بين قصيدتين أو أكثر فى موضوع واحد والكشف عن نواحى الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه (رشدى طعيمة ، ١٦) .

وهذه المهارات تلقى الأضواء على ما يمكن به قياس نظائرها فى النص النثرى لأن الكثير منها مشترك ، مع فرق ما بين الشعر والنثر من اعتماد الأول على الشعور ثم الفكر ، والثانى على الفكر ثم الشعور ، ومع ما يتعلق بالإيقاع والقافية ، وروح كل من الفنين وطابعه .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - وضح بلغتك الخاصة المقصود بالتذوق الأدبى .

٢ - قارن بين أهداف كل من التربية القديمة والحديثة .

٣ - ما المهارات اللغوية التى تراها لازمة للطالب قبل أن يتذوق النص الأدبى ؟

٤ - ناقش مع زملائك المقصود بثلاث مهارات من مهارات التذوق الأدبى .

٥ ـ مـاذا تفهم من المصطلحـات الآتية : الحـركـة النفسيـة ، الوحدة العضوية ، الصورة الشعرية ، الإيقاع ؟

٦ ـ أدر حواراً مع زميل لك تقنعه بأهمية التذوق الأدبي وضرورة العمل على تنميته .

٧ ـ اختر أحد النصوص الأدبية واستعرض ما تستطيعه منه من مهارات التذوق الأدبي .

الوحدة رقم (١٠٣)
طرق تنمية التذوق الأدبى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر المبررات التى تكمن وراء المقترحات المقدمة في هذه الوحدة لتنمية التذوق الأدبى عند الطلاب .

٢ ـ أن يدرك موقع كل فرع من الفروع الأدبية في تدريس الأدب ودوره في تنمية التذوق الأدبى عند الطلاب .

٣ ـ أن ينقد الطريقة التى يدرس بها بعض المعلمين النصوص الأدبية في ضوء المقترحات المقدمة في هذه الوحدة .

٤ ـ أن يعلِّل أسباب عزوف بعض الطلاب عن تذوق النص الأدبى .

٥ ـ أن يقدم نموذجاً لتدريس أحد النصوص الأدبية مطبقاً فيه بعض ما جاء في الوحدة من مقترحات .

٦ ـ أن يبتكر بعض الأساليب التى يحقق من خلالها مشاركة الدارسين للمعلم في حصة الأدب .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من الوسائل التى يمكن عن طريقها تنمية التذوق الأدبى عند الطلاب في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ تعدد قراءة النص :

أن يدرب المدرس طلابه ـ قبل تعرضهم لإصدار الأحكام التذوقية على نص معين ـ أن يقرؤا هذا النص أكثر من مرة ، وأن يستعرضوه استعراضاً شاملاً وبعناية وتمهل ، فالإدراك الجمالى لأجزاء العمل الأدبي لا يتم عادة بعد القراءة الأولى له منه أو منهم ، ومن النصوص والأعمال الفنية الأخرى ما يبهجنا عند أول اتصال به ، فإذا فتشنا فيه عما يناسب التعبير الصحيح عن الفكر والعاطفة في موضوعه لم نجد شيئاً يعتد به ، وربما انصرفنا عن نص ما ثم تعمقناه فأعجبنا به .

٢ ـ الموضوعية في النقد :

أن يدرب الطلاب على أن يكونوا موضوعيين في نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص ، لأن النقد من المجالات الصعبة ، وقد يفسده عدم وضع أسسه أو قصور التدريب عليها ، أو الدخول بحكم مسبق ، أو حب للشاعر ، أو انصراف عن شعره .

٣ ـ عقد الموازنات :

أن يحاول فى تناول كل نص عقد الموازنات بينه وبين غيره سواء للشاعر نفسه أم لمن يشترك معه فى موضوعه ، لأن تقدير أى نظام من الجمال أمر يستحيل حدوثه ما لم يتمرن القارىء على عقد موازنات بين ألوان منه فى درجات منوعة من الجودة وتقويم مداها فى كل لون . ومن الطبيعى أن ننتظر من المدرس الذى لا يؤمن بذلك أن يكون موضوع إعجابه فى نص معين من النصوص بعيداً عن الحقيقة إذا لم يتوافر له الاطلاع على عدد كبير منها ، تمده بمعايير صادقة للحكم والنقد .

٤ ـ البعد عن الكليشيهات :

هذا مع البعد عن العبارات التى لا تعطى انطباعاً حقيقياً للنص في نفسه وفي نفوس أصحابها ، فمن العوامل الأساسية لإفساد الذوق

عند الطلاب حصر عمليات النقد بقوالب لا تصلح لتمييز شيء معين من مثل : العاطفة القوية أو السامية أو الرخيصة أو الخيال المثالى الواسع ، أو الضيق أو المعنى الرفيع أو اللفظ الجزل ، والعبارة المتينة فلاشك أن هذه القوالب قلما تساعد الطالب لغموضها عن تكوين صورة واضحة مفهومة عن النص الذى يتناوله ، وعن مدى اختلافه عن غيره من النصوص ، ولا سيما إذا تكررت هذه القوالب في الحكم عليها .

٥ ـ التمهيد للنص :

أن يعنى غاية العناية بالتمهيد عند تدريسه للنص الذى يختاره بإلقاء الأضواء على جوه وبواعثه والملابسات التى أحاطت به حتى يكون استقباله في شغف وبانتباه واهتمام ، وأن يكون من إلقاء نصوص متعددة أمام الطلاب إلقاءاً نموذجياً يعيش بهم في جوها وفي أفكارها وأحاسيسها .

٦ ـ مشاركة الطلاب :

ألا ينفرد على أية حال بتناول النص بالتعليق والنقد ، وإنما يشترك الطلاب في كل شيء ، وأن يكون مجرد موجه ومرشد لمواطن الجمال تاركاً لهم بعد ذلك التلقائية الكاملة والحرية التامة في التعبير عما يشعرون به متناولاً بعد ذلك آرائهم بالنقد ، وأحكامهم بالتوجيه والتهذيب .

والمدرس الناجح هو الذى يسمح لمختلف الآراء مهما كانت فجة ومشوشة أن تظهر ، متمهلاً عليها ، متأنياً معها ، مثابراً في توجيهها ، حتى تستوى بعد ذلك آراء ناضجة وأحكاماً تصلح للنقد ، وتدل على سلامة التذوق ، ومن ذلك مثلا الاقتصار في شرح النص ، على توجيه أسئلة تفتح مغاليق أفكاره ، وتهيىء للطلاب قراءة النص قراءة صامتة ، حتى يلمسوا بأنفسهم أفكاره ، ومشاعر قائله ، وينعموا بلذة

أعمال الفكر فيه ، والجهد في سبيل الكشف عن المعنى ، وتذوق الجمال به ، ومنه أن تكون لهم حرية اختيار بعض النصوص وحق التعبير عما يعن لهم من نقد ، وأخيراً استخدام كل الامكانات الفنية لديهم من قدرة على الرسم أو التصوير أو الموسيقى والغناء لخدمة ما يلائم أنشطتها من نصوص .

٧ ـ عدم إملاء وجهة نظر :

إن مما يفسد تجربة التذوق الأدبي والاستمتاع بالنص أن تُلقَى الكلمات في أفواه الدارسين وأن تفرض عليهم استجابات معينة ، لا تعبر عن الدارسين قدر ما تنقل رأى المعلم .

لا ينبغى أن يكون هدفنا إملاء وجهات نظر محددة حول شاعر معين أو عصر أدبي أو قصيدة ما ، إننا إن فعلنا ذلك نكون قد كونا مجموعة من الببغاوات التى علمناها ماذا تفكر وماذا تعبر عنه .

إن تعويد الدارسين الاعتماد على المعلم فى إصدار الأحكام والتعليق على النص الأدبي بمثابة قطع الطريق على اتصالهم به ، وليس أقل للذوق الأدبي من الاعتماد على فكر الآخرين . وليثق المعلم بأن النص الأدبي سوف يظل يسير الفهم ، ومن الممكن تذوقه ، لو درب عقل الدارس على فهم الأفكار واستيعابها وتمثلها ، وعلى تحليل العمل الأدبي وتركيبه ، وإعادة بناء الخبرة التى يتحدث عنها الأديب والجو الذى أبدع فيه عمله الأدبي . . إن هذه المهارات العقلية أثمن بكثير من تحفيظ الدارس نصاً أدبياً ، أو حشو ذهنه بأحكام هى أقرب إلى الكليشهات منها إلى الأحكام الأدبية الناضجة .

٨ ـ عدم الإسراف فى سرد الحقائق :

ألا يلجأ إلى الإسراف فى سرد الحقائق التاريخية والجغرافية أو العلمية التى لا تمت بصلة قوية إلى النص وألا يغرق فى كشف

المحسنات البديعية ، أو تشريح الاستعارات والتشبيهات تشريحاً آلياً ، بعيداً عن الروح النفسية والفنية المرتبطة به .

٩ ـ العلاقة الإنسانية :

يجب أن تشيع بين الطلاب والمدرسين روح الوئام حتى لا تقف عاطفة الكراهية حائلا دون تذوق الطلاب أو استجابتهم لما يقدمه المدرسون إليهم .

١٠ ـ مشكلات الطلاب :

يجب اليقظة للمشكلات والعقبات التى تقف أمام الطالب حائلا دون تذوق النص الأدبى تذوقاً كاملاً ، وأن المدرس الناجح هو الذى يبذل أقصى جهده فى سبيل حل هذه المشكلات وتذليل هذه العقبات أو إحالتهم على الأخصائيين إن عجز هو عن ذلك . وأمثال هذه المشكلات كثيرة كأن يكون الطالب ضعيف البصر لا يقدر على القراءة الجيدة للقصيدة أو يكون ضعيف السمع أو عاجزاً عن النطق السليم .

١١ ـ إبعاد مصادر التشتت :

أن يتعرف ـ ما أمكن ـ مختلف العوامل التى تشتت انتباه الطلاب أو تصرفهم عن تأمل النص وتذوقه وألا يبدأ ممارسة تدريسه أو نقده أثناء القراءة ، وأعمال الفكر ، وتمثل المشاعر التى تشيع فى القصيدة ويتوخى الشاعر إيصالها لنا . وكل هذا ينبغى أن تعنى به الامتحانات ، وتؤكده بالتركيز عليه سواء أكانت شفهية أم تحريرية ، وسواء أكانت امتحانات نقل أم امتحانات للشهادات العامة .

١٢ ـ تشجيع الطلاب على الاتصال بالأدب :

ينبغى ألا يخيف المعلم طلابه خاصة فى المستويين المتوسط والمتقدم من الاتصال بكتب الأدب . أو قراءة نصوص معينة إحساساً منه بعجزهم عن الاستقلال فى تحصيل المعرفة والاستمتاع بالأدب . .

إن شعرة دقيقة تفصل بين أمرين : بين أن يراعى المعلم مستوى الدارسين اللغوى فى اختيار النصوص أو فى شرحها ، وبين أن يطارده الخوف من أن يتورط الدارسون مع نص يستقلون فيه بقراءته . إن تخويف الدارسين باستمرار من صعوبة المادة المطبوعة من شأنه أن يخلق فى نفوسهم إحساساً بالعجز ، يثنى عزيمتهم عن القراءة الحرة وقد يكون من بينهم من يستطيع ذلك . . إن على المعلم ، بدلا من ذلك أن يدربهم على الاتصال بنصوص أدبية خارج المقرر (فى حدود وعيه بقدراتهم) وأن ينمى لديهم روح المثابرة وأن يكسبهم مهارات القراءة الواعية ، وتركيز الانتباه وأعمال العقل فيما يقرءونه فضلا عن تدريبهم على استخدام المعاجم العربية .

إن العوامل النفسية ذات أثر كبير فى تذوق الأدب . . ولقد ثبت أن فاقدى الثقة فى أنفسهم كثيراً ما يعجزون عن القراءة الجيدة لافتقادهم الثقة فيما يفهمونه . إنهم يشكون فى كل شيء حتى فى فهمهم للأمور . والمعلم بلا شك ذو أثر كبير فى تنمية الثقة فى نفوس طلابه .

١٣ - تصحيح النظرة نحو الخطأ اللغوى :

ينبغى تصحيح نظرة المعلمين نحو الخطأ اللغوى ، مفهومه وقياسه وتصحيحه . لقد تعودنا نحن المعلمين أن ننظر إلى أخطاء الدارسين كمبرر لعقابهم مهما اختلف شكل هذا العقاب . إن الخطأ فرصة نستكشف منها ما يواجه الدارسين من صعوبات ، ونتعرف من خلاله على ما ينبغى أن تشتمل عليه مناهج تعليم اللغة العربية من موضوعات شكلا أو مضمونا . ولا ينبغى أن يقتصر دور المعلم إزاء هذه الأخطاء على إنقاص درجات الدارسين ، وإنما ينبغى الالتفات إليها ورصدها والتماس الطريقة المناسبة لتلافيها ، ودراسة أسبابها ، فلقد يرجع خطأ الدارسين فى حصة لتدريس الأدب إلى غموض فى المادة التعليمية المقدمة أو فى طريقة التدريس المستخدمة أو إلى عجز عن

التعبير الصحيح عما يدور فى النفس . إننا ونحن من الناطقين بالعربية نواجه أحياناً مشكلة فى أن نثبت صدق تفسيرنا للعمل الأدبى وفهمنا لجوانبه ، وكثيراً ما نتفاوت فى هذا التفسير ، فيتهم بعضنا بعضاً ، ويخطىء بعضنا الآخر . . وإذا كان هذا حال الناطقين بالعربية فما بال الناطقين بلغات أخرى .

١٤ - تفرد النص الأدبى :

ينبغى ألا تكون حصة الأدب نمطية تتبع إجراءات محددة أو خطوات ثابتة ، لا يلتفت المعلم فيها إلى ما يميز به النص الأدبى من طبيعة خاصة أو يحيط به من ظروف معينة . إن كل عمل أدبى عمل فريد ويستحق معالجة خاصة به ، فطريقة تدريس قصيدة رثاء تختلف ولا شك عن طريقة تدريس قصيدة غزل ، وتدريس قصيدة من الشعر العمودى تختلف بلا ريب عن طريقة تدريس قصيدة من الشعر الحر . هذا فضلا عن الاعتبارات الأخرى التى تفرض لكل نص معالجة خاصة به إلى حد ما . وأسارع فأنفى ما قد يتبادر إلى ذهن القارىء من أننى أنكر المبادىء العامة التى توجه تدريس الأدب . . إن ثمة عدداً من المبادىء ذات سمات عامة تصلح للتطبيق فى مختلف حصص الأدب . والذى يكسب هذه المبادىء عموميتها هو أنها مشتقة من طبيعة الأدب نفسه ، وما يختص به من تنمية للمهارات التذوقية التى ينفرد بها هذا النوع من الدراسات الإنسانية إلى حد كبير .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - من خلال قراءتك لهذه المقترحات ، ما العوامل التى تفسد التذوق الأدبى عند الطلاب ؟

٢ - تدريس النقد والبلاغة فى حصة مستقلة أو تدريسها من خلال النص الأدبى . إلى أى الرأيين تميل ؟ ولماذا ؟

٣ - يرى فريق من الخبراء أن يدرب الطلاب على قراءة النص الأدبى قبل شرحه ويرى فريق آخر عكس ذلك . ناقش هذه القضية .

٤ - يجب أن تكون دروس الأدب وسيلة لتعريف الطلاب بالثقافة العربية الإسلامية وضح كيف ذلك .

٥ - اذكر بعض الأساليب التى يضمن المعلم من خلالها مشاركة الدارسين له فى حصة الأدب .

٦ - قال معروف الرصافى[1] :

يقولون فى الإسلام ظلماً بأنه	يصد ذويه عن طريق التقدم
فإن كان ذا حقاً فكيف تقدمت	أوائله فى عهدها المتقدم
هل العلم فى الإسلام إلا فريضة	وهل أمة سادت بغير التعلم
لقد أيقظ الإسلام للمجد والعلا	بصائر أقوام عن المجد نوَّم
وأنشط بالعلم العزائم وابتنى	لأهليه مجداً ليس بالمتهدم

اتخذ من هذه الأبيات درساً تلتقى فيه دراسة النصوص بالنقد والبلاغة موضحاً الخطوات التى تتبعها من أجل تنمية تذوق الطلاب له .

---

(١) معروف عبد الغنى الرصافى شاعر عراقى ولد فى بغداد سنة ١٢٩٤ هـ وتوفى سنة ١٣٦٤ هـ وله ديوان مطبوع .

الوحدة رقم (١٠٤)
النص الأدبى
أسس اختياره ، وإعداده

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر أهمية الاختيار الدقيق للنصوص الأدبية المقررة .

٢ ـ أن يقدر الفرق بين اختيار نصوص أدبية فى برنامج لتعليم العربية كلغة أولى فى برامج لتعليمها كلغة ثانية .

٣ ـ أن يقترح ثلاثة نصوص أدبية تصلح للتدريس فى المستوى المتوسط .

٤ ـ أن يُعيد النظر فى مقرر النصوص الأدبية الذى درسه فى ضوء أسس اختيارها فى هذه الوحدة .

٥ ـ أن يَعْرف حدود التصرف فى النصوص الأدبية المختارة .

٦ ـ أن يعبِّر عن احترامه للثقافات الأخرى .

ثانيا : المحتوى

مشكلة اختيار النصوص :

اختيار النصوص الأدبية التى ينبغى أن يدرسها الطلاب فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة حقيقية . . إذ يتوزع المعلمون أمام هذه القضية . فمنهم من يختار بعض الأناشيد المقررة على الأطفال العرب بحجة تقارب مستوى الناطقين بغير العربية بمستوى الأطفال العرب وهذا خطأ بالطبع . فالأناشيد تؤلف لجمهور خاص

ذى طبيعة خاصة تختلف تماماً عن طبيعة الدارسين الكبار الذين يدرسون العربية كلغة ثانية . ويتطرف بعض المعلمين فى اتجاه آخرفيختارون نصوصاً مما هو مقرر على الطلاب العرب فى الجامعات العربية . والفرق أيضاً بين الموقفين كبير .

ولا تقف المشكلة عند حدود اختيار النصوص بل تتعداها إلى قضية معالجة النصوص ذاتها . فليس كل نص أدبى فى تراثنا يصلح لأن يعلَّم . وليس أى نص يصلح لأى مستوى من الدارسين . وهنا تكمن مشكلة الاختيار . إلا أنه أيضاً وبنفس القياس نقول ، ليس كل نص يصلح كما وجدناه لأن يعلم . وليس أى نص يصلح كما هو لأى مستوى من الدارسين . وهنا تكمن مشكلة الإعداد . ويقصد بإعداد النص معالجته بطريقة تربوية . تسمح له بأن يقرر على طلاب معينين فلقد تحتشد فى النص قيم طيبة نريد بثها إلا أنه طويل يحتاج للاختصار . وقد يكون النص مرتفع المستوى ومن ثم يحتاج إلى التصرف .

والأمر فى كلا الحالين ، اختيار النص وإعداده للدراسة ، ينبغى أن يستند إلى مجموعة من المعايير التى نقدمها فى هذه الوحدة .

١ - زيادة الرصيد اللغوى :

أن تسهم هذه النصوص فى زيادة الرصيد اللغوى عند الدارسين ، وأن تشتمل على التراكيب اللغوية التى تساعدهم على الاستعمال الحى للغة ولعل هذا يفرض أن تكون التراكيب اللغوية المعلنة شائعة الاستعمال فى الكتابات العربية . لا أن تكون نادرة مهجورة ومن ثم قليلة الجدوى .

٢ - مراعاة خبرات الدارسين :

أن تتناسب مع خبرات الدارسين وخلفياتهم الثقافية واهتماماتهم . لقد أصبحت معاهد تعليم اللغة العربية تضم دارسين متنوعى الثقافات متعددى الاهتمامات ، متباينى الدوافع ، مختلفى

الديانات والعقائد ولعل هذا يستحث المشتغلين بتدريس الأدب العربى فى هذه المعاهد على تأليف كتب متعددة ، يناسب كل منها مجموعة بعينها من الدارسين .

٣ ـ الطابع الإنسانى العام :

أن تحظى النصوص الأدبية ذات الطابع الإنسانى العام بأولوية الاختيار يليها تلك التى تعبر عن المجتمع العربى بقيمه الخاصة وطابعه الفريد .

٤ ـ قِصَر النصوص :

أن يراعى فى المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية أن تكون القصائد المختارة قصيرة ، ذات أوزان مجزوءة أو مقاطع قصيرة سهلة التناول وذات نغم مترابط يسهل على الدارس الانتقال من بيت إلى بيت ، وقواف بسيطة سهلة ويتدرج الأمر بعد ذلك إلى اختيار قصائد مختلفة الأوزان متباينة القوافى .

وغنى عن القول : أن دعوتنا إلى اختيار نصوص مجزوءة الوزن سهلة الإيقاع لا تنسحب على مضمون هذه القصائد . فلا مسوغ فى رأينا لاختيار قصائد تافهة المضمون أو ضحلة الأفكار أو بسيطة المعانى ، بحجة العجز اللغوى عند الدارسين فى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها . والغريب أن فى بعض كتب تعليم اللغة العربية للكبار من الناطقين بلغات أخرى ، نصوصاً تخاطب الأطفال ناهيك عن الأناشيد .

٥ ـ التكامل بين الفروع :

أن يراعَى تحقيق التكامل بين الفروع المختلفة من أدب ونصوص وبلاغة ونقد . . إن تدريس بعض هذه الفروع ليس غاية فى ذاته ، ولا أحسب أن مقرراً لتدريس المفهومات البلاغية بالذى يستهدف زيادة حصيلة الدارسين من هذه المفهومات ، كما لا أحسب أن مقرراً

لتدريس تاريخ الأدب العربى بالذى يستهدف فقط تزويدهم بحقائق التاريخ ومجريات الأحداث فى المجتمع العربى . إن الهدف الأسمى من هذا كله هو تدريب الدارس على القراءة الجيدة للأدب وفهمه للثقافة العربية وتنمية التذوق الأدبى عنده .

٦ - عدم التقيد بشهرة الأديب :

ينبغى عند اختيار نص أدبى معين لتدريسه فى برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ألا تحكمنا شهرته أو شهرة كاتبه فقد يكون لكبار الأدباء والشعراء نصوص لا ينبغى أن تقدم فى هذه البرامج إما لصعوبتها اللغوية وإما لطابعها المحلى ، وأما خصوصية التجربة فيها أو تناولها لقيم غير مرغوبة وإما اشتمالها على أفكار ومفهومات لا نود تقديمها للدارسين .

إن من الملاحظ فى برامج تدريس الأدب العربى لغير الناطقين باللغة العربية اشتمالها على معظم النصوص الأدبية المقررة على التلاميذ العرب . وما دفعنا إلى ذلك إلا أننا توارثناها جيلاً عن جيل ، وارتبطت أسماء أصحابها بتاريخنا التعليمى وبحياتنا الثقافية .

٧ - حدود التصرف فى النص :

قد يضطر المعلم أو مؤلف الكتاب إلى التصرف فى بعض النصوص الأدبية ، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوى للدارسين ، فيأتى النص الأدبى بعد ذلك مخالفاً فى كثير أو قليل للصورة الأصلية التى أبدعها الأديب . والحقيقة التى ينبغى الإشارة إليها هنا ، هى أن ثمة فروقاً بين تبسيط النص العلمى وتبسيط النص الأدبى ولقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمى اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى ، ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارىء ويتحقق أيضاً للكاتب هدفه . فى الوقت الذى قد يؤدى فيه التصرف فى النص الأدبى إلى تحريف المعنى أو

تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير . . وفى هذا الصدد نوصى بأمرين : أولهما الحرص الشديد عند التصدى لهذه المهمة الشاقة . . مهمة تبسيط النص الأدبى فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير من خصائصه الجوهرية . وثانيهما تقديم النص الأدبى الأصلى للمعلم ، إما فى مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب أو فى مذكرة خاصة له . أو تحديد المرجع الذى أخذ منه هذا النص ، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف . فلقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبى كاملاً فى ضوء وعيه بمستوى الدارسين وتقديره لإمكاناتهم اللغوية .

٨ ـ التعريف بالأجناس الأدبية :

ينبغى عند تدريس الأدب العربى الحديث والمعاصر خاصة للمستويات المتقدمة فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تعريف الدارس بالأجناس الأدبية المختلفة ، من قصيدة إلى مقال إلى قصة قصيرة إلى مسرحية . . إلى غير ذلك من أجناس . كذلك تقديم بعض النماذج من الشعر الحديث « الشعر الحر » حتى يقف على بعض الاتجاهات المعاصرة فى فرض الشعر العربى . . وأخيراً ينبغى تمثيل البلاد العربية المختلفة حتى يلم الدارس بأهم الاتجاهات الأدبية فى هذه البلاد .

٩ ـ تفسير النص الأدبى :

ينبغى أن نميز بين نوعين من تفسير النص الأدبى : الأول ونطلق عليه التفسير المعجمى . والثانى : ونطلق عليه التفسير الذاتى . فأما الأول فيتناول من بين ما يتناوله ، توضيح معانى الكلمات وبيان دلالاتها فى السياقات المختلفة ، ما كان منها حقيقة وما كان مجازاً ، ودورها فى توصيل أفكار معينة . ومثل هذا التفسير تستشار فيه القواميس والمعاجم وكتب اللغة والنحو والصرف . أما التفسير الثانى فتستشار فيه خبرات

القارىء وتجاربه وقيمه واتجاهاته . وكلا التفسيرين لازم التذوق للعمل الأدبى ، فضلا عن أنواع التفسير الأخرى للأدب . . وما نود الإشارة إليه هنا ، هو حث المعلم على أن يساعد الدارسين على الحديث عما يثيره العمل الأدبى فى نفوسهم من ذكريات ، وما لديهم بشأنه من خبرات ، فإن ذلك يثرى المناقشة ويبرز للدارسين إنسانية التجربة الأدبية وعمقها ، وكيف أن من الأدب ما يعبر عن تجربة إنسانية عامة يشترك فيها البشر مع اختلاف أجناسهم وتباين ثقافتهم ،وبذلك يزداد الناس تقديراً للأدب واستعداداً لمشاركة الإنسان العربى تجاربه ومشكلاته . .

إن إفساح المجال للدارسين للتحدث عن خبراتهم الخاصة التى يشتركون فيها مع غيرهم من ذوى الثقافات الأخرى ، يعوض بلا شك إحساسهم بالعجز اللغوى ، ويشعرهم بأن ثمة شيئاً يتفقون فيه مع غيرهم وإن فرقت بينهم اللغات . . إن علاج المشكلات الناجمة عن التفاوت الثقافى أصعب بكثير من علاج المشكلات الناجمة عن الضعف اللغوى . ولنستمع إلى ما كتبته الفتاة اليابانية بهذا الخصوص عندما سافرت لأول مرة للولايات المتحدة الأمريكية . لقد كتبت تقول : « إن لغتى الإنجليزية ضعيفة ، فعلى سبيل المثال لا أفهم جيداً ما يقوله الرئيس جونسون عندما يخطب ، ولكنى عندما أشاهد برامج التليفزيون أفهم جيداً ما يدور فيها بالرغم من ضعفى فى اللغة الإنجليزية ، وذلك لأن معظم هذه البرامج يتعلق بأشياء قد خبرتها فى اليابان .

١٠ ـ احترام الثقافات الأخرى :

ينبغى الحذر عند إصدار أحكام تقويمية حول بعض أنماط السلوك فى الثقافة العربية أو الثقافات الأخرى . . إن إصدار أحكام ترفع من شأن ثقافة على أخرى يجرح إحساس الدارسين من هذه الثقافات ، ويستأصل من نفوسهم الشعور بالانتماء ، والدوافع للتعلم ، ولقد قص علىَّ أحد مدرسى الأدب بمعهد من معاهد تعليم العربية لغير الناطقين

بها أن الدارسين الأتراك تألموا لما قرأوه فى مذكرة تدريس الأدب العربى المقررة عليهم من أن الحكام الأتراك كانوا سبباً لتخلف الأدب العربى فى مصر . ولست هنا بصدد الدفاع عن هذه القضية أو دحضها . وإنما ذكرتها فقط للدلالة على ما ينتاب الفرد من حساسية عند الحديث عن ثقافته وبنى جلدته .

إن على المعلم ، إن تطلّب الأمر إصدار أحكام حول بعض أنماط السلوك فى ثقافة معينة ، أن يحذر من ثلاثة أمور : **أولها** ازدراء هذه الأنماط السلوكية فلكل سلوك فى أى مجتمع مبرر ووراءه دافع . **وثانيها** تطبيق معايير الثقافات الأخرى ، فلكل ثقافة معاييرها . **وثالثها** انتزاع هذه الأنماط من بيئتها والنظر إليها مجردة دون ربطها بالظروف المحيطة بها وخصائص المجتمع الذى صدرت فيه .

والمحظور الذى ننبه إليه هنا هو ألا تسيطر النظرة العلمية التحليلية الدقيقة عند دراسة العلاقة بين نص أدبى وثقافة المجتمع العربى ، محاولين استقاء معلومات عن المجتمع الذى أبدع فيه هذا النص الأدبى . فنكون بهذه الصورة علماء اجتماع أو مؤرخين ، أكثر منا قراء أدب ومتذوقين . إن العمل الأدبى فى هذه الحالة يصبح مجرد أداة أو وسيلة وليس شيئاً ذا قيمة فى ذاته . . إن من اللازم أن نفرق بين أمرين : بين أن تكون المعلومات الثقافية عاملا مساعداً لتذوق الأدب وبين أن تكون هذه المعلومات محور الاهتمام ومدار العمل .

١١ - إبراز أثر الثقافة الإسلامية فى الأدب :

من أهم ما ينبغى أن يحكمنا عند اختيار موضوعات تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية ما يلى : **أولا** : إبراز أثر الثقافة الإسلامية فى بعض الكتابات الأدبية على مر العصور سواء من حيث المفردات أو من حيث المفهومات أو من حيث القضايا والاهتمامات ، **ثانياً** : إبراز دور العلماء والمفكرين المسلمين فى صنع الحضارة العربية والعالمية سواء

أكان هؤلاء العلماء المفكرون عرباً أم غير عرب . . **ثالثاً** : التعبير عن القيم العربية الأصلية التى تصور بصدق شخصية الإنسان العربى بالشكل الذى يساعد على تغيير الصورة النمطية غير الصحيحة التى تشيع فى بعض أجهزة الأعلام الغربى والتى تستهدف تشويه صورة الإنسان العربى والسخرية من عاداته وقيمه . **رابعاً** : إبراز مظاهر التطور التى يشهدها المجتمع العربى المعاصر . والدور الذى يلعبه هذا المجتمع فى توجيه الأحداث فى المجتمع الدولى كله .

ثالثاً : المناقشـة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما أهم الأسس التى ينبغى أن تراعيها عند اختيارك للنصوص الأدبية المقررة على الدارسين فى المستوى المتوسط ؟

٢ ـ اذكر أسماء بعض المصادر العربية التى يمكن أن تجِد فيها النصوص الأدبية المناسبة .

٣ ـ ليس تدريس الأدب غاية فى ذاته وإنما هو وسيلة لغايات أذكر أهم هذه الغايات .

٤ ـ إلى أى مدى يجوز لمؤلف كتاب تعليم العربية كلغة ثانية أن يتصرف فى النصوص الأدبية التى يختارها ؟ ولماذا ؟

٥ ـ وضح الفرق بين التفسير المعجمى والتفسير الذاتى للنص الأدبى مبيناً قيمة كل منهما .

٦ ـ ما الذى يجب مراعاته عند اختيار نصوص تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية .

٧ ـ اقتصرت هذه الوحدة كما ترى على تقديم أسس لاختيار موضوعات النصوص الأدبية . ترى لو أردنا تدريس نصوص قرآنية ضمن منهج الدراسة الأدبية . ما الأسس التى ينبغى أن نراعيها عند اختيار هذه النصوص ؟

الوحدة رقم (١٠٥)
الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة العربية
تنقيتها وأساليب تنميتها

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحدد أنواع الاتجاهات السائدة فى بلده نحو اللغة العربية وثقافتها .

٢ ـ أن يتعرف على تجربة من تجارب تصحيح الاتجاهات وتنميتها .

٣ ـ أن يحلل الخطوات التى يمر بها أسلوب تنقية الفروض .

٤ ـ أن يطبق أسلوب تنقية الفروض على مستوى بسيط مع زملائه فى الفصل تحت إشراف المعلم .

٥ ـ أن يقدِّر قيمة كل من القدوة والمناقشة الجماعية فى تنمية الاتجاهات .

٦ ـ أن يعرض ، بلغته الخاصة ، بعض أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العربية وثقافتها .

ثانيـا : المحتـوى

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة العربية

تنوع الاتجاهات نحو العربية وثقافتها :

تتباين اتجاهات الأفراد فى الشعوب الأخرى نحو اللغة العربية وثقافتها . فمنهم من يقدِّرها ومنهم من يقلل من شأنها . ويرجع هذا

التفاوت فى رأينا إلى تفاوت خبرة كل منهم بهذه اللغة وثقافتها ، واختلاف الظروف التى تكونت فيها هذه الاتجاهات . إن منهم من مر بخبرة طيبة عند تعلمه العربية أو عند زيارته إحدى البلاد العربية . ومنهم من تدفعه غيرته الدينية المخلصة إلى حب العرب والعربية ، وفى مقابل هذا قد نجد من مر بخبرة غير طيبة مع بعض العرب أو واجه صعوبة فى تعلم العربية أو غرست فيه إحدى السلطات كره العرب أو استطاعت أجهزة الأعلام الأجنبى المغرضة التأثير عليه . . وترتب على هذا كله أو بعضه أن صار ذا اتجاه سلبى نحونا .

والآن . . ما الذى يستطيع المعلم القيام به فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لتنمية الاتجاه الإيجابى عند الدارسين نحو العربية وثقافتها ؟

تنقية أو تصفية الفروض :

قبل الحديث عن طرق تنمية الاتجاهات نحو اللغة العربية وثقافتها ، نود أن نَعرض بإيجاز لتجربة قام بها قسم اللغات والثقافات الثانية بجامعة منيسوتا بأمريكا . سُمِّيت هذه التجربة « بتنقية الفروض أو تصفيتها أو تهذيبها » وكانت ضمن مقرر دراسى واسع حول تعليم الثقافات الأجنبية . تستند هذه التجربة إلى منطلق معين مؤداه أن الاتجاهات السلبية نحو ثقافة ما كثيراً ما تتكون نتيجة فروض معينة كوَّنها الفرد فى عقله ، وما تكونت هذه الفروض إلا لأسباب غير موضوعية فى معظم الأحيان كأن تكون عجزاً عن الوقوف على حقائق الأشياء أو محاولة مقصودة لتكوين نمط فكرى ثابت[1] يضمن

---

(١) النمط الفكرى الثابت Stereotype هو صورة عقلية يشترك فى حملها جماعة ما وتمثل رأياً مبسطاً إلى حد الإفراط المشوه أو موقفاً عاطفياً (من شخص أو عرق أو قضية أو حادثة) « قاموس المورد الإنجليزى العربى ، منير البعلبكى » .

تشوه انطباع الفرد حول ثقافة ما . . وما أكثر الأنماط الفكرية الثابتة السيئة التى تسيطر على أذهان الغربيين نحو العربية وثقافتها . .

وتمضى هذه التجربة لتقرر أنه إذا أمكن تعرُّف هذه الفروض الكائنة فى عقول أصحابها أمكن تنقيتها وذلك فى ضوء خطة عملية ذات خطوات واضحة نجملها فيما يلى :

- يطبق على الدارسين الجدد مقياس للاتجاهات نحو الثقافة الجديدة . ويشتمل هذا المقياس على عدد من القضايا التى يُرجَى تعرف الاتجاه نحوها مثل : العلاقات الاجتماعية ، السياسة الخارجية ، حرية المرأة ، تنشئة الأطفال ، معاملة الشباب ، نظام التعليم ، أنواع الطعام والشراب ، الضرائب . . الخ .
- يتم تحليل إجابات الدارسين وتصنف هذه الاتجاهات إلى أنواع ثلاثة هى : اتجاهات صحيحة تماماً (إيجابية كانت أم سلبية) ، اتجاهات يشوبها خطأ ، اتجاهات خاطئة تماماً . . وتتولى تحديد صحة الاتجاه من خطئه لجنة من أساتذة الجامعة تضم أحد علماء الاجتماع وبعض المتخصصين فى هذه الثقافة .
- وضع قائمة بالاتجاهات (أو الفروض) المطلوب تصحيحها .
- وضع برنامج لتصحيح الاتجاهات الخاطئة أو شبه الخاطئة ويستغرق تطبيقه فصلا دراسيا كاملا ويشتمل على مجموعة من الخطوات التى نجمل الحديث عنها بعد ذلك .
- تطبيق مقياس الاتجاهات السابقة كاختبار بعدى post test لتعرف ما تغير من اتجاهات ومدى هذا التغير . .

والآن . . وفى ضوء خطوات برنامج تنقية الفروض هذه يمكن لنا أن نقدم بعض الأساليب التى من شأنها تصحيح اتجاهات الدارسين نحو الثقافة العربية وتنمية الاتجاهات الإيجابية عندهم .

خطوات عملية تنقية الفروض :

تلخص لنا هيلين جورستاد Helen, H. Jorstad[1] خطوات تنقية الفروض كالتالى : Steps in Using Hypothesis-Refinment

to Learn about Culture

Step I : Students perceive an aspect of culture through learning materials, teacher presentation, or other sources.

١ - يستقبل الطلاب (أو يتلقون حديثاً) عن نمط ثقافى معين من خلال بعض المواد التعليمية أو شرح المدرس أو مصادر أخرى .

Step 2 : Students make a statement about the culture as a result of this perception.

٢ - يعبر الطلاب عن الثقافة فى عبارة تقريرية فى ضوء إدراكهم لها .

Step 3 : Students seek multiple sources for information related to the statement, such as newspapers, movies, slides, books, as well as other media, realia, and native speakers.

٣ - يجمع الطلاب بيانات خاصة بالعبارات التقريرية التى صاغوها عن هذه الثقافة وذلك من خلال عدة مصادر مثل الصحف والأفلام والشرائح والكتب ووسائل الاعلام الأخرى ، والنماذج الثقافية الحقيقية بل والناطقين باللغة أيضاً .

---

(١) الدكتورة هيلين جورستاد Helen Jorstad أستاذة بقسم تعليم اللغات والثقافات الثانية بجامعة منسوتا Second Languages and Cultures Education وكانت مشتركة مع الدكتور ديل لانج Dale L. Lange رئيس القسم فى الإشراف على رسالة الدكتوراه التى أعدها الكاتب حول تعليم العربية كلغة ثانية (يونيو ١٩٧٨) .

Step 4 : Students question and compare their sources, examining then for potential limitations, such as publication date, intended audience, and purpose of document :

a - They describe and report their feelings.

b - They analyze the findings.

٤ - يتفحص الطلاب ما بين أيديهم من مصادر ويقارنون بعضها ببعض . ويستوثقون من البيانات التى تبرز حدودها مثل : تاريخ النشر ، الجمهور الذى تخاطبه ثم هدفها .

Step 5 : Students modify the statement, continue to seek additional information, and further refine the statement.

٥ - يعدل الطلاب من العبارات التقريرية التى صاغوها عن الثقافة ويواصلون البحث عن معلومات إضافية ، ثم يصححون (أو يجرون عملية تنقية) هذه العبارات .

Step 6 : Students examine a related feature of their own culture using the same process.

٦ - يتفحص الطلاب أحد الملامح الثقافية (المتصلة بالنمط الثقافى الذى يدرسه الطلاب) من واقع ثقافاتهم متبعين نفس الإجراءات .

Step 7 : Students compare their refined statements about their own and the other culture, describing similarities and differences.

٧ - يقارن الطلاب عباراتهم التقريرية المعدلة (أو المنتقاة) عن الثقافة الجديدة بما لديهم فى ثقافتهم مبرزين أوجه التشابه والاختلاف بينهما . (Jorstad, H. pp. 81 - 82)

أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية :

١ ـ القـــدوة :

تعتبر القدوة الأسلوب الأقوى فعالية فى تنمية اتجاهات الأفراد . وفى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يلعب المعلم دوراً كبيراً فى تنمية اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها . إنه القيم على نقل التراث الثقافى والمسؤول الأول عن القيم والمفاهيم التى تُبَثُّ فى نفوس الطلاب وكذلك الفروض التى تتكون فى عقولهم نحو العربية والثقافة . ينبغى على معلم العربية ، إن لم يكن عربياً ، أن يحترم هذه اللغة وثقافتها . فلا ينبغى أن تصدر منه عبارات توحى بصعوبة هذه اللغة أو تُقلِّل من قَدْر الإنسان العربى . والقدوة نموذج سلوكى يتحد فيه الفكر والعمل . وليس من العسير على الطلاب أن يدركوا ما فى سلوك المعلم من تناقض مع أقواله إن حاول خداعهم .

٢ ـ معرفة الحقائق :

إن كثيراً من الاتجاهات السلبية نحو العربية وثقافتها تتكون نتيجة معلومات مبتورة وحقائق مشوهة .

والطريق الوحيد لتصحيح الاتجاهات فى مثل هذه الحالة هو تزويد الأفراد بالحقائق الصحيحة والبيانات الدقيقة المستمدة من مصادر موثوق بها . والعبرة هنا بمصدر الحقائق . فكلما كان مصدرها أصلياً لا فرعياً ، حديثاً وليس موغلاً فى القدم معتمداً على مجهود الطلاب أنفسهم وليست مقدمة لهم بيسر ، كان تأثيرها أقوى . ولا أحسب أن هناك مشكلة فى الوصول إلى الحقائق إذا كان الطالب يدرس العربية فى بلدها ، أى فى المجتمع الذى تشيع فيه الثقافة العربية . فالمشكلة فى رأيى هى بالنسبة للمعلم الذى يدرس العربية فى بيئة غير بيئتها . وهنا لا بد من التفكير فى مجموعة من البدائل التى من شأنها تزويد الطالب بالحقائق الموضوعية حول الثقافة العربية . من هذه البدائل :

- الاطلاع على الصحف والمجلات والكتب والشرائح والأفلام العربية .
- زيارة بعض المراكز الثقافية العربية فى الخارج أو المراكز الإسلامية التى تتيسر فيها إمكانية التعرف على أنماط الثقافة العربية .
- دعوة عدد من الطلاب العرب الذين يدرسون بالخارج أو بعض الأسر العربية التى تقيم بالخارج وتهيئة فرصة زيارتهم والاتصال بهم .
- الاطلاع على المصادر الأساسية فى المكتبات مثل دوائر المعارف وكتب التراث العربى وكتب الإحصاءات وأحدث طبعات التقويم Almanac .
- كتابة خطابات للجهات المسئولة فى البلاد العربية والتى من شأنها أن تزود الطالب بالمعلومات الحقيقية ، مثل أجهزة الأعلام .

٣ - المناقشة الجماعية :

تتكون بعض الاتجاهات السلبية نتيجة انغلاق الفرد على نفسه وإصراره على ما يرى . . إنه فى هذه الحالة مثل الغرفة المغلقة التى يفسد هواؤها إذا حرم فرصة التجدد . . والمناقشة مع الآخرين من شأنها أن تصحح كثيراً من اتجاهات الفرد فقد يكون بعضهم أكثر نضجاً وأعمق فكراً وأحدث علماً وأشمل نظرة وأصح نفساً والمعلم يستطيع تنظيم عملية المناقشة الجماعية . فلا يتركها مجرد « دردشة » أو حوار دون نظام وإنما يضع لها خطة ومنهجاً ويقودها بنفسه على أن يشيع بين أفرادها جواً من الحرية فى النقاش وعلى أن يقل عدد الأفراد ما أمكن حتى يتبادلون الآراء ويعمقون الأفكار .

٤ - التفكير العلمى :

عند ما يواجه المعلم بعض الاتجاهات السلبية نحو الثقافة العربية فلا ينبغى التعجل فى التصرف نحوها سواء بالغضب أو إلقاء اللوم على

الطلاب أو مهاجمة ثقافتهم أو إلقاء درس فى الوعظ والإرشاد أو إلقاء قصائد مدح للثقافة العربية فكل هذه أساليب قد تسىء من حيث لا يقصد المعلم الإساءة . إن عليه أن يناقش الأمر بوضوح ويقلب وجهات النظر ويشرح القضية بأسلوب علمى - ويحلل الموقف الذى شوهت فيه الحقائق . مقارناً إياه بمواقف أخرى ومستشهداً بأحداث أخرى أو مشيراً إلى مصادر معينة . . المهم فى الأمر أن يُحيل المعلم ما يصادفه من اتجاهات سلبية إلى موقف تربوى مستخدماً طريقة تفكير منظمة ذات منهج واضح . .

ثالثاً : المناقشـة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - ماذا يقصد بالاتجاه الإيجابى نحو الثقافة العربية ؟ وما المظاهر التى تدل عليه ؟

٢ - فى ضوء معرفتك بأبناء بلدك ، حدد أكثر الاتجاهات السائدة بينهم نحو اللغة العربية وثقافتها .

٣ - اعرض بلغتك الخاصة خطوات أسلوب تنقية الفروض .

٤ - ما المقصود بالنمط الفكرى الثابت stereotype وما أهم الأنماط الفكرية التى قرأت عنها والتى تسود فى بعض البلاد عن الإنسان العربى ؟

٥ - القدوة أسلوب من أساليب التربية الإسلامية . اكتب عشرة أسطر حول هذا الموضوع .

٦ - ما الدور الذى يلعبه كل من تقديم الحقائق والمناقشة الجماعية فى تنمية الاتجاهات ؟

٧ - اقترح بعض الأساليب التى يمكن عن طريقها تقديم الحقائق الموضوعية عن الثقافة العربية لزملائك .

الباب الرابع عشر

الاختبارات اللغوية

الوحدة رقم (١٠٦)
الاختبارات اللغوية
خصائصها ، أنواعها

أولا : الأهـداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يناقش تعريف الاختبار اللغوى كما ورد فى هذه الوحدة .

٢ ـ أن يقارن بين هذا التعريف وبعض التعريفات الأخرى التى يعرفها .

٣ ـ أن يتعرف على مواصفات الاختبار اللغوى الجيد .

٤ ـ أن يظهر وعياً بأهمية توفر صفتى الصدق والثبات فى الاختبار اللغوى .

٥ ـ أن يلم بأنواع الاختبارات اللغوية .

٦ ـ أن يصنِّف مجموعة من الاختبارات اللغوية المستخدمة فى معهده تصنيفاً سليماً .

٧ ـ أن ينقد هذه الاختبارات فى ضوء مواصفات الاختبار الجيد .

٨ ـ أن يكتب ثلاثة أسئلة موضوعية لقياس مهارة القراءة .

٩ ـ أن يميِّز بين الاختبار التحصيلى واختبار الإجادة واختبار الاستعداد اللغوى من حيث وظيفة الاختبار .

١٠ـ أن يستنتج عيوب اختبار المقال والاختبار الموضوعى من خلال أمثلة يضربها .

تعريف الاختبار اللغوى :

قدمت للاختبار test تعريفات كثيرة لا محل لتفصيل القول فيها هنا ، ويمكن تعريف الاختبار اللغوى بأنه **مجموعة من الأسئلة التى يطلب من الدارس أن يستجيب لها ، بهدف قياس مستواه فى مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه .**

مواصفات الاختبار الجيد :

هناك نوعان من المواصفات : مواصفات أساسية ينبغى أن تتوافر فى كل اختبار مهما كان موضوعه ، ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة . وسوف نركز هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهى خمسة :

١ ـ الصدق : validity **ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه .** وعلى هذا الأساس فإن اختبار النحو الذى يمتلىء بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولا لا يعتبر اختباراً صادقاً . لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية .

٢ ـ الثبات : reliability **ويقصد به أن الاختبار يعطى نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى فى نفس الظروف وبعد مسافة قصيرة .** وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذى يتغير وضع الطلاب كثيراً بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتاً .

٣ ـ الموضوعية : objectivity **ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب فى الاختبار .** ومما ساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه فضلاً عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار .

٤ ـ العمليـة : practicality **ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب**

من المعلم جهداً كبيراً سواء فى وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه . إن هناك اختبارات تحتم على الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام أو نوع معين من الأوراق أو توفر ظروف مكانية أو زمانية معينة أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير .

٥ ـ التمييز : discrimination **ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف** . ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدى هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات .

أنواع الاختبارات :

هناك عدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعاً هنا وهى :

(ا) تصنيفها حسب غرض الاختبار : تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعاً ما يلى :

١ ـ الاختبار التحصيلى : achievement test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة . وهذا الاختبار يرتبط بالمنهج الذى درسه الطالب والمقرر الذى تعلم محتواه والكتاب الذى صاحبه . ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفى امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسى .

٢ ـ اختبار الإجادة أو الكفاءة : proficiency test ويختلف هذا الاختبار عن سابقه إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسى خاص أو كتاب محدد . وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذى يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة فى حياته . ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية .

٣ ـ اختبار الاستعداد اللغوى language aptitude test ويسمى أيضاً بالاختبار التنبؤى prognastic test ويقصد به ذلك الاختبار الذى

يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغة الثانية . إنه ينبىء عن مستوى التقدم الذى قد يحققه الطالب . ومثل هذا الاختبار يقيس جوانب سمعية ومرئية عند الطالب فضلاً عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب . ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار Modern Language Aptitude Test (MLAT) والذى وضعه كارول وسابون سنة ١٩٥٩ .

(ب) **تصنيفها حسب منتج الاختبار** : تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التى أعدت الاختبار إلى نوعين :

١ ـ الاختبار المقنن : standardized test وهو الذى تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية حتى يطبق على نطاق واسع . ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن فى ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة .

٢ ـ اختبار المعلم : teacher - made test وهو الذى يضعه المعلم لطلابه . ولا تتوافر فيه صفة التقنين . إذ يعده لطلاب ذى خصائص معينة وفى فترات زمنية معينة ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب فى المادة التى درسها .

(جـ) **تصنيفها حسب المدى الذى يغطيه** : تختلف الاختبارات اللغوية باختلاف مدى المهارات التى تقيسها . وتنقسم إلى نوعين :

١ ـ اختبار الوحدات المستقلة : discrete - point test ويقصد به ذلك الاختبار الذى ينقسم إلى وحدات صغيرة يقيس كل منها مهارة معينة ومثل اختبارات المفردات والتراكيب أو فهم المسموع أو المقروء والتى تتكون من وحدات صغيرة items .

٢ ـ الاختبار التكاملى integrative test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس عدداً من المهارات اللغوية فى وقت واحد . مثل الإملاء dictation إذ تقيس عدداً كبيراً من المهارات اللغوية ومثل اختبار التتمة CLOZE test وقد شرحناه بالتفصيل فى الوحدتين ١٠٨ ، ١٠٩ .

(د) **تصنيفها حسب نوع التقدير** : scoring تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين :

١ ـ اختبار المقال : essay « وسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال لأن الإجابة على السؤال تقتضى من الطالب كتابة موضوع أو عرضاً تحريرياً للإجابة . ونلاحظ هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالاً فى المدارس والمعاهد . ومن مميزاته أنه : سهل الوضع فهو لا يقتضى كبير جهد من المعلم فى إعداده وأنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية فى السلوك كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير . وأنه ملائم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات .

ومن عيوبه أنه صعب التصحيح لكثرة ما يجب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة . وأنه يتسم فى تصحيحه بالذاتية والبعد فى غير قليل من الأحيان عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة وأنه لا يمكن من قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض الجوانب الانفعالية والحسية الحركية . وهو فوق ذلك يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطى عناصر المنهج كلها ولذلك يهمل أجزاء من المقرر ثم إنه مكلف من ناحية الجهد فى تصحيحه والمال فى إعداد أوراق الإجابة » . (محمود رشدى خاطر وآخرون ٤٦٠ ص ٤٦٢) .

مثال : وازن بين هذين النصين من حيث الدقة فى التعبير .

ـ ما أهم الدوافع التى تحرك الطلاب المسلمين لتعلم العربية ؟

٢ ـ الاختبار الموضوعى : objective test وسمى بهذا الاسم لأنه يُبعد أثر الذاتية subjectivity سواء فى إعداده أو فى تصحيحه . ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات . ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة فى السؤال الواحد . ومن مزاياه أيضاً أنه يشمل معظم أجزاء المنهج ولا يشجع على الحدس أو التخمين فضلاً عن سهولة

تصحيحه . وقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير فى تصحيح الأسئلة . إذ يتولى ذلك الحاسب الآلى (الكومبيوتر) فى بعض الامتحانات .

إلا أن له عيوباً أيضاً . منها أنه يتطلب وقتاً طويلاً من المعلم لإعداده ، وقدرة على اختيار المفردات ، وتحديد البدائل alternatives أو صياغة البديل المحير distractor فضلاً عن عجزه أحياناً عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية .

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعاً . وهى :

- الاختيار من مُتعدد multiple - choice وفى هذا النوع يقدم للطالب مشكلة وتحتها مجموعة من البدائل التى يختار منها الإجابة الصحيحة .

مثال : من قائل هذا البيت ؟

ألا من يرينى غايتى قبل مذهبى
ومن أين والغايات بعد المذاهب

- امرؤ القيس ( )
- المتنبى ( )
- ابن الرومى ( )
- أبو العتاهية ( )

- اختيار الصواب والخطأ true - false وفى هذا النوع يقدِّم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة .

مثال : ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام الخاطئة فيما يلى :

- يرفع المثنى بالألف . ( )
- ابن الرومى هو مؤلف « اللزوميات » ( )
- الاستعارة المكنية هى التى يظهر فيها طرفا التشبيه ( )

- المزاوجة matching وفيه يقدم للطالب عمودان من العبارات ثم يطلب منه اختيار كلمة أو عبارة من العمود الثانى لتناسب كلمة أو عبارة فى العمود الأول .

مثال : صل بين كل عبارتين تكوِّنان جملة مفيدة :

(ا)	(ب)
إن الله	سيف الإسلام
خالد بن الوليد	طرق التدريس
نتعلم الآن	رؤوف رحيم

- التكملة completion وفيه تُحذف بعض الكلمات من جمل معينة ويكلف الطالب بكتابتها . وهذا النوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات .

مثال : اكمل :

هذا كتاب فى .... تدريس اللغة .... الثقافة الإسلامية .

ألف ليخدم المعلمين .... مجال .... اللغة العربية للناطقين بلغات ....

ثالثـا : المناقشـة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - استنتج ثلاثة من خصائص الاختبار اللغوى فى ضوء التعريف الذى ورد فى هذه الوحدة .

٢ - اذكر تعريفين آخرين للاختبار وبين الفرق بينهما وبين التعريف الذى ورد فى هذه الوحدة .

٣ - متى يكون الاختبار صادقاً وثابتاً ؟

٤ - استخرج من الوحدة السابقة ثلاث صفات تميز اختبار الإجادة عن الاختبار التحصيلى .

٥ - اضرب أمثلة للاختبارات ذات الوحدات المستقلة والاختبارات التكاملية .

٦ - أعد النظر فى مجموعة من الاختبارات اللغوية التى تستخدم فى معهدك وقسمها إلى أنواع فى ضوء التصنيف الذى ورد فى هذه الوحدة .

٧ - بم تميز اختبار المقال على الاختبار الموضوعى ؟

٨ - أى النوعين أكثر شيوعاً فى معهدك ؟ وما رأيك فى ذلك ؟

٩ - ضع خمسة أسئلة موضوعية لقياس قدرة الطالب على فهم المقروء .

الوحدة رقم (١٠٧)
مستويات الأسئلة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على تصنيفات الأسئلة عند بعض خبراء تعليم اللغات الثانية .

٢ ـ أن يناقش أهداف كل نوع من أنواع الأسئلة حسب تصنيف جرى .

٣ ـ أن يدرك العلاقة بين تصنيف جرى وتصنيف نورس للأسئلة .

٤ ـ أن يقارن بين صياغة أسئلة المرحلة الأولى ، وأسئلة المرحلة الثانية .

٥ ـ أن يصنِّف بعض الأسئلة الجديدة حسب تصور جرى لأنواع الأسئلة .

٦ ـ أن يبين مزايا وحدود كل نوع من أنواع الأسئلة .

٧ ـ أن يقدِّر قيمة أسئلة المرحلة الثانية فى استثارة تفكير الطلاب وتنمية قدراتهم على إدراك العلاقات .

٨ ـ أن يتعرف على نموذج تطبق فيه أسس إعداد أسئلة المراحل الثلاث .

٩ ـ أن يستنتج خصائص أسئلة المرحلة الثالثة من أسئلة المقدمة على النموذج .

ثانيـا : المحتـوى

مقدمـــة :

فى محاولة للتمييز بين مستويات الأسئلة قدم جرى Gurrey تصوراً لتصنيف الأسئلة وتقسيمها إلى ثلاث مراحل : أسئلة المرحلة الأولى ، والمرحلة الثانية ، والمرحلة الثالثة ، ولقد فصَّل جرى القول فى النوعين الأولين عند حديثه عن تعلم القراءة إلا أنه أجمل القول فى النوع الثالث عند حديثه عن التعبير التحريرى . ويهدف هذا النوع إلى استثارة الطلاب للحديث الإضافى والتعبير الحر ذى الصلة بموضوع النص . وسوف نقتصر هنا على ذكر خصائص النوعين الأولين لكثرة شيوعهما بين المعلمين . (Gurrey, P. 72, pp : 81 - 106)

أسئلة المرحلة الأولى :

وتستهدف مساعدة الطالب على أن يفهم كل شيء بالتفصيل وعلى أن يحصل على المعلومات التى يريدها من النص الذى أمامه . . وعلى وجه التفصيل لهذا النوع من الأسئلة ثلاثة أهداف :

١ - إجبار الطالب على التأمل فى النص والتعرف الدقيق لما تم التعبير عنه .

٢ - تدريب الطالب على تمرينات لغوية مبسطة .

٣ - إعطائه نماذج لغوية جيدة يستطيع محاكاتها بعد ذلك .

ونستخلص أهم صفات هذا النوع من الأسئلة مما ورد فى كتاب جرى فيما يلى :

١ - تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوى المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير . ليس هدف هذا النوع استثارة الطلاب لتوليد أفكار أخرى مشتقة مما بين أيديهم . .

٢ ـ يتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة فى النص .

٣ ـ تتميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة فى الإجابة عليها .

٤ ـ توجه الأسئلة للطلاب والكتاب مفتوح أمامهم حتى يبحثوا عن الإجابة فى النص .

٥ ـ تتدرج الأسئلة فتعالج ما ورد فى النص جملة جملة أى تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة .

٦ ـ تدور الأسئلة فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها فى النص والتفاصيل التى ورد ذكرها فيه .

٧ ـ يُلْقِى المعلم السؤال مشيراً إلى أحد الطلاب كى يجيب فاذا تردد أو أبطأ كلف المعلم غيره دون أن يتبرع بالإجابة الصحيحة وقد يسأل أكثر من طالب حتى يحصل منهم على هذه الإجابة . ويهدف هذا الإجراء إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كى يمارسوا اللغة ويحاولوا التفكير بها . . كما يهدف إلى إشعار أكبر عدد منهم بأنه يشارك فى الحصة .

٨ ـ لا ينبغى للمعلم أن يصحح الطالب بمجرد خطئه فى الإجابة . . بل عليه أن يكلفه بإعادة النظر فى النص . فهذا يدربه على التأمل وعدم التسرع فى الإجابة . إن مثل هذا النوع من الطلاب هو الذى يحتاج بصورة أشد إلى تدريبه على مهارة التأمل والإمعان فى القراءة .

٩ ـ كلما أجاب الطلاب إجابة صحيحة أسرع المعلم فى إلقاء الأسئلة وتوزيعها على الطلاب جميعاً فهذا من شأنه تنشيط الفصل وتنمية الإحساس بالمتعة فى هذا النشاط اللغوى .

١٠ - الخطوة التالية لهذا هى تكليف قسم من الطلاب بوضع أسئلة على النص وتكليف قسم آخر منهم بالإجابة على هذه الأسئلة . . وهذا بلا ريب يدعم مهاراتهم فى استعمال اللغة خاصة وأنهم يمارسون ذلك بدون مساعدة من المعلم .

١١ - ليس الهدف من هذه الأسئلة إذن التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص ، فهذا أمر يستطيع أن يدركه أى معلم بخبرته البسيطة . . ولكن الهدف هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائماً فى النص بشىء من التأمل قدر أكثر مما وجدوه عند النظرة الأولى له . . إنها تدريب لهم على التركيز . .

١٢ - لا يصلح هذا النوع من الأسئلة لموضوعات أو كتب القراءة الإضافية supplementary readers (التى يقرؤها الطلاب وحدهم وخارج الفصل) كما أنها لا تصلح لهذا النوع من القراءة الذى يهدف إلى التنمية الميول القرائية والاهتمامات وتهذيب العادات ومع هذا فهى المرحلة الأولى والأساسية لمختلف العمليات العقلية التى يرجى تنميتها بعد ذلك .

أسئلة المرحلة الثانية :

وتستهدف تنمية العمليات العقلية العليا عند الطالب وتنمى لديه قيمة القراءة . . إنها تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية mechanical response للغة إلى مرحلة النمو العقلى فى استخدامها intellectual growth ومن أهم صفات هذا النوع من الأسئلة ما يلى :

١ - لا تقتصر على تناول الأفكار السطحية فى النص بل نذهب إلى أعمق منها . . إنها تتطلب من الدارس تفكيراً أعمق وقدرة على التخيل .

٢ - لا يكتفى المعلم فيها بالسؤال عن معلومات معينة فى النص وإنما

يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة فى النص كأن يطلب من الدارس أن يحدد خصائص الأفراد الذين ورد ذكرهم فى النص ، أو أسباب حدوث شيء ما والنتائج المتوقعة لشيء حدث . إنها باختصار أسئلة تعالج الأفكار التى يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النص . .

٣ ـ من غايات هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة فى قراءته ، وتمكينه من الاستمتاع به .

٤ ـ فى هذا النوع أيضاً يمكن أن يظل الكتاب مفتوحاً أمام الطلاب وذلك لمساعدتهم على استنتاج الأفكار وليس مجرد التقاطها من النص .

٥ ـ يفتح هذا النوع من الأسئلة المجال لحديث مفتوح ومناقشة حيث يتواصل فيها الطلاب باللغة لأنها لا تعتمد تماماً على الكتاب وإنما على ما تجود به قرائح الطلاب . . ومن ثم يستمتعون بالنص أكثر .

٦ ـ من غايات هذا النوع أيضاً تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير فى أى نص مقروء فى أى كتاب ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم .

٧ ـ إنها أيضاً تنمى القدرة على التعبير عند الطلاب . فيستخدمون اللغة بشكل إبداعى ويشعرون بالاستقلال فى هذا إلى حد كبير ويتعلمون كيف تبنى الأفكار . ذلك أنهم بالإجابة عن كل سؤال يضعون فكرة فوق فكرة ورأياً على رأى وبهذا ينبنى لديهم التفكير البنَّاء constructive thinking ويتسع بعد ذلك عالمهم وتصير القراءة بالعربية كلغة ثانية مصدراً للمعرفة والمتعة بمثل ما هى فى لغتهم الأولى .

مستويات الأسئلة عند نوريس :

طور وليام نوريس .Norris, W هذين النوعين من الأسئلة عند جرى Gurrey وقدمها فى شكل سلم متدرج يبدأ بالسهل وينتهى بالصعب . يبدأ بالمعالجة البسيطة للغة وينتهى بالاتصال الفعلى بها from manipulation to communication ويصنف نوريس الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هى :

١ ـ النوع الأول : يحتوى السؤال على معلومات محددة فى النص وتكفى للإجابة عليه .

٢ ـ النوع الثانى : يمكن الإجابة على السؤال باقتباس مباشر directly quoted من النص .

٣ ـ النوع الثالث : يمكن الإجابة على السؤال بمعلومات تكتسب من النص acquired وليس باقتباس مباشر لها .

٤ ـ النوع الرابع : يمكن الإجابة على السؤال باستنتاج inference من النص أو من خلال بعض التوجيهات implications التى يوحى بها النص وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة explicitly .

٥ ـ النوع الخامس : تتطلب الإجابة تقويماً evaluation أو حكماً judgment على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة .

نموذج :

ونظراً لشيوع الحديث حول أنواع الأسئلة ذات المراحل الثلاث عند جرى فقد رأينا تقديم نص متبوع بمجموعة من أسئلة كل مرحلة وذلك حتى يستطيع الطالب التمييز بين كل نوع وصياغته إذا أراد ذلك .

النص

بسم الله الرحمن الرحيم

ابننـا العزيز محمـد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد :

فقد أخبرتنى بعزمك على زيارة الطبيب فى رسالتك الأخيرة . وقد مضى الآن أسبوعان ولم يصلنا منك أي خبر . إننى مشغول عليك ويهمنى أن أعرف نتيجة الزيارة .

قرأت فى جريدة الأهرام اليوم أن الجامعة قد فتحت أبوابها منذ أمس لقبول الطلاب وأن الموعد ينتهى بعد أسبوعين . ولعل ابنى الكبير سامى قد قدَّم أوراقه .

أرجو الله أن أراه معلماً عظيماً .

نحن جميعاً بخير ولا ينقصنا إلا الاطمئنان عليكم .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

شـفيق عبد الله

مكة المكرمة فى :

الأحـد { ٢ /١٤٠٦/٥ هـ
١٩٨٦/١/١٢ م

أسئلة المرحلة الأولى : Stage - one question

١ ـ من الذى كتب له هذا الخطاب ؟
٢ ـ بم أخبر محمد شفيقا ؟
٣ ـ فى أى رسالة أخبره بذلك ؟
٤ ـ كم أسبوعاً مضت ولم يصل شفيق خطاب محمد ؟
٥ ـ هل شفيق مشغول على محمد ؟
٦ ـ ما الذى يهم شفيق أن يعرفه عن محمد ؟
٧ ـ فى أى جريدة كان يقرأ شفيق ؟

٨ ـ ماذا قرأ شفيق فى الجريدة ؟
٩ ـ متى ينتهى موعد قبول الطلاب ؟
١٠ ـ ما اسم ابن محمد الكبير ؟
١١ ـ بم يدعو شفيق لسامى ؟
١٢ ـ من أين كتب شفيق الخطاب ؟
١٣ ـ فى أى يوم كتب خطابه ؟
١٤ ـ ما التاريخ الهجرى الذى كتب فيه الخطاب ؟
١٥ ـ ما اسم مرسل الخطاب ؟

أسئلة المرحلة الثانية : Stage - two question

١٦ ـ ما صلة المرسل بالمرسل إليه ؟
١٧ ـ لماذا انشغل شفيق على محمد ؟
١٨ ـ يود شفيق أن يعرف من محمد أمرين ، ما هما ؟
١٩ ـ ما الكلية التى يود شفيق أن يدخلها سامى ؟
٢٠ ـ هل تود أن تدخل هذه الكلية ؟ ولماذا ؟
٢١ ـ ما قرابة شفيق لسامى ؟
٢٢ ـ ما تاريخ اليوم الذى أعلنت الجامعة فيه عن قبول الطلاب ؟
٢٣ ـ ما تاريخ اليوم الذى ينتهى موعد القبول ؟
٢٤ ـ كيف عرف شفيق أن محمداً سوف يزور الطبيب ؟
٢٥ ـ ما الشهادة التى يحملها سامى الآن ؟

أسئلة المرحلة الثالثة : Stage - three question

٢٦ ـ بم بدأ شفيق خطابه ؟ وبم ختمه ؟ ولماذا ؟
٢٧ ـ كيف يتم الالتحاق بالجامعة فى بلدك ؟
٢٨ ـ ماذا تعرف عن الفرق بين التقويم الهجرى والميلادى ؟
٢٩ ـ ما رأيك فى صيغة هذا الخطاب الذى كتبه أب لابنه ؟

٣٠ ـ ما الشكل الذى تأخذه كتابة الخطابات فى بلدك ؟
٣١ ـ فيم يختلف هذا الشكل عن ذلك الذى كتبه شفيق لابنه ؟
٣٢ ـ كم عدد سنوات الدراسة الجامعية فى بلدك ؟
٣٣ ـ ما الكليات التى يفضل الشباب فى بلدك الالتحاق بها ؟ ولماذا ؟
٣٤ ـ كم صحيفة يومية تصدر فى بلدك ؟
٣٥ ـ ما الصحيفة التى تحرص على قراءتها يومياً ؟ ولماذا ؟
٣٦ ـ ماذا يعنى شفيق بقوله : لا ينقصنا إلا الاطمئنان عليكم ؟
٣٧ ـ لماذا استخدم شفيق كلمة « لعل » بدلا من « ليت » فى قوله :
لعل ابنك الكبير سامى قد قدم أوراقه ؟
٣٨ ـ ماذا تعرف عن المدينة التى كتب فيها هذا الخطاب ؟

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ كم عدد المراحل التى قسم جرى الأسئلة إليها ؟ وما فلسفته فى هذا التقسيم ؟

٢ ـ من خلال قراءتك لصفات أسئلة المرحلة الثانية استنتج ثلاثة من أهدافها .

٣ ـ قارن بين هذه الأهداف الثلاثة وبين أهداف أسئلة المرحلة الأولى .

٤ ـ ما التطوير الذى أدخله وليام نوريس على تصنيف جِرى للأسئلة ؟

٥ ـ ما نوع الأسئلة المناسب لكتب القراءة الإضافية ؟ ولماذا ؟

٦ ـ إلى أى مدى تستطيع أسئلة المرحلة الثانية تنمية قدرة الطلاب على الفهم ؟

٧ ـ أعد قراءة هذه الأسئلة وبين أيها ينتمى للمرحلة الأولى وأيها للمرحلة الثانية وأيها ينتمى لأسئلة المرحلة الثالثة مبيناً السبب .

٨ ـ انظر فى النموذج المقدم فى هذه الوحدة وأجب عن الأسئلة الواردة به .

٩ ـ من خلال قراءتك لأسئلة المرحلة الثالثة الواردة بالنموذج استخلص أربع صفات لها .

الوحدة رقم (١٠٨)
اختبار التتمـة
مفهومه وخصائصه وما يقيسه

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يشرح بلغته الخاصة مفهوم « اختبار تتمة » .

٢ ـ أن يُرجِع مفهوم « تتمة » للأصل الذى اشتق منه . مبيناً العلاقة بينهما .

٣ ـ أن يُعدِّد ثلاث مهارات يقيسها اختبار التتمة .

٤ ـ أن يقارن بين اختبار التتمة واختبار التكملة .

٥ ـ أن يبيِّن طريقة استخدام أسلوب التتمة فى تعليم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ أن يميِّز بين المصطلحات المتشابهة الشائعة الاستخدام فى ميدان اختبارات التتمة مثل : الكلمات البنائية والمعجمية ، طريقة التصحيح المتطابقة وطريقة التصحيح المتوافقة .. الخ .

ثانياً : المحتــوى

مفهومــه :

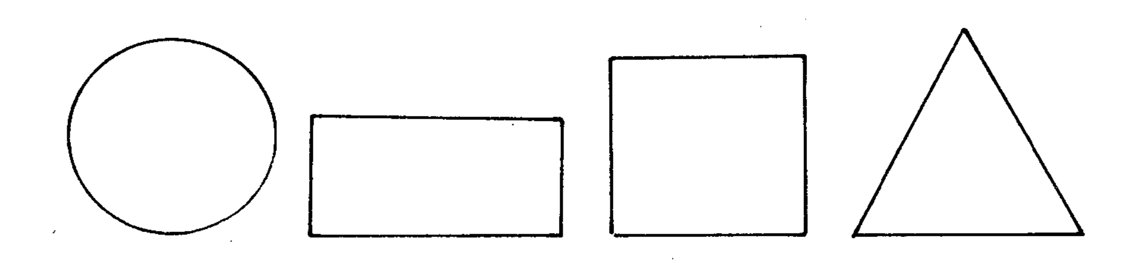
يقصد باختبار التتمة CLOZE Test ذلك النوع من الاختبارات الذى يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة بنظام معين ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية

التى كانت بالنص أساساً أعطى درجة كاملة وإذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة فى المعنى للكلمة الأصلية أعطى نصف الدرجة فإذا عجز عن الإثنين حرم من الدرجة .

تعريف مصطلح تتمة :

عام ١٩٥٣ صاغ ويلسون تايلور هذا المصطلح Cloze مشتقاً من كلمة Cosureالتى تعبر عن أحد قوانين الإدراك فى نظرية الجشتلت والجشتلت اصطلاح ألمانى يعنى الصيغة form .

ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن فى الطبيعة البشرية ميلا إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها . ونظرة سريعة إلى هذه الأشكال :



تجعلنا نقول عنها منذ البداية أنها مثلث ومربع ومستطيل ودائرة بالرغم من وجود ثغرة فى كل منها .

من هنا اشتق تايلور كلمة CLOZE ليعنى قدرة التلقى لرسالة ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص فى بعض أجزائها .

استخدم هذا الأسلوب أول ما استخدم فى علوم الاتصال . وتتلخص الطريقة التى بنى بها تايلور أول اختبار للتتمة فيما يلى :

اقتباس أحد النصوص ثم حذف بعض كلماته على أساس نظام معين ، ثم إعادة طبع هذا النص وقد حذفت منه هذه الكلمات وتقديمه بعد ذلك للقارىء حتى يسد ما فيه من فراغات .

وعلى وجه التحديد يعرف تايلور اختبار التتمة بالشكل التالى (Taylor, W. 96, p. 415) .

« يمكن أن يعرف اختبار التتمة على أنه اقتباس رسالة معينة من مرسل ما (كاتباً أو متحدثاً) مع تغيير أنماطها اللغوية ، وذلك بحذف أجزاء منها ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراء كانوا أو مستمعين) وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته potentially » .

الفروق بين اختبارى التتمة والتكملة :

يتشابه هذان النوعان من الاختبارات فى أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات يطلب من القارىء التنبؤ بها .

ومع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيرة بينهما ولتوضيح هذه الاختلافات دعنا ننظر فى الفقرة الآتية ونرى كيف نصوغ منها اختبارين ، أحدهما للتكملة والآخر للتتمة :

« ما أروع مواقف الرسول صلى الله عليه وسلم فى الدفاع عن المبادىء الإنسانية ، وفى الدعوة إلى قيمتين أساسيتين هما الإخاء والمساواة . لقد آخى الرسول بين المسلمين فى مكة ، ثم آخى بينهم فى المدينة ، كما قرر أن المؤمنين إخوة فى الدين وأن البشرية جميعاً إخوان فى الإنسانية » .

عند بناء اختبار للتكملة من هذه الفقرة قد يبدو النص على هذا النحو :

« ما أروع مواقف الرسول ..... (١) ..... وسلم فى الدفاع عن المبادىء (٢) وفى الدعوة إلى قيمتين (٣) هما الإخاء والمساواة .

« لقد آخى الرسول بين المسلمين فى (٤) ، ثم ..... (٥)

. . . . . فى المدينة كما قرر أن (٦) إخوة فى الدين وأن البشر جميعاً (٧) فى الإنسانية .

بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار تكملة يتبين أن لواضع الاختبار هدفاً وراء حذف كلمات أو جمل بعينها حيث لا يبدو وراءها نظام ثابت أو أساس موضوعى فقد يكون هدفه نحوياً كأن يختبر فهم الطالب لبعض القواعد مثل إعراب المثنى والجمع وصياغة النسب ، وقد يكون هدفه ثقافياً كأن يختبر معرفة الطالب لصياغة دينية معينة ، وقد يكون هدفه لغوياً كأن يختبر قدرة الطالب على تذكر كلمة معينة أو استخدامها فى مكانها الصحيح اسماً كانت أو فعلاً أو حرفاً . . إلى غير ذلك من أهداف . فضلاً عن أن النص فى اختبار التكملة قد قدم فى شكل فقرتين منفصلتين .

على العكس من ذلك قد يأخذ اختبار التتمة Cloze الشكل الآتى فى حالة حذف كل سابع كلمة :

ما أروع مواقف الرسول صلى الله (١) وسلم فى الدفاع عن المبادىء (٢) وفى الدعوة إلى قيمين أساسيتين (٣) الإخاء والمساواة ، لقد آخى الرسول (٤) المسلمين فى مكة ، ثم آخى بينهم (٥) المدينة ، كما قرر أن المؤمنين إخوة (٦) الدين . وأن البشر جميعاً إخوان (٧) الإنسانية .

بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار للتتمة يتبين أن ثمة نظاماً يحكم طريقة حذف المفردات دون اعتبار لطبيعة الكلمة سواء أكانت اسماً أو فعلاً أو حرفاً وسواء أكانت تعبر عن محسوسات أو تجريدات . كل هذا لا يهم واضع الاختبار ما دام الهدف إعداد اختبار للتتمة على أساس الحذف البنائى structural deletion كما سيأتى توضيحه فيما بعد :

من هذين النموذجين يتبين باختصار أن أهم الفروق بين نوعى الاختبارات هى :

١ ـ فى اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة فى المرة الواحدة ، بينما فى اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة فى المرة الواحدة حتى إن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويطلب من القارىء التنبؤ بها .

٢ ـ فى اختبار التتمة يتم حذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعى ثابت . فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك . هذا فى الوقت الذى يتم فيه حذف الكلمات فى اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعى .

٣ ـ يفرق اللغويون بين نوعين من الكلمات ـ كلمات بنائية (الروابط) structural words ويقصد بها تلك التى تعتبر أساسية فى تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر . والنوع الآخر هو ما يسمى بالكلمات المعجمية lexical words ويقصد بها تلك المفردات التى تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف .

فى اختبار التتمة تحذف الكلمات البنائية أو الروابط ما دام تكرارها قد اتفق مع الحذف ، بينما لا يحذف عادة فى اختبار التكملة منها شىء .

٤ ـ فى اختبار التتمة لا يتقيد القارىء بمعنى معين ينبغى أن يفكر فى إطاره ، إن له الحرية الكاملة أن يملأ الفراغات بالشكل الذى يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئاً ذا معنى ، فإذا كانت إجابته متطابقة تماماً مع ما حذف من النص حصل بذلك على درجة طبقاً لطريقة التصحيح المتطابقة exact scoring وإذا كانت إجابة مختلفة مع الأصل ولكنها مناسبة للمعنى العام للنص ومتفقة مع الباقى

حصل بذلك على درجة طبقاً لطريقة التصحيح المتوافقة acceptable scoring هذا فى الوقت الذى يلتزم القارىء فيه بالمعنى المقدم له والنص الذى يكمله حتى إذا كتب ما يختلف عن النص الأصلى حُرِم درجة .

٥ ـ أخيراً فى اختبار التتمة يعطى القارىء نصاً مترابطاً تحذف منه كلمات وردت فى ترتيب معين وترتبط مع بعضها البعض فى سياق متكامل ، بينما يعطى القارىء فى بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة وقد لا تشترك فى موضوع واحد ، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر .

من أجل هذا كان تعبير تايلور صريحاً عن الفرق بين اختبار التتمة واختبار التكملة عند ما قال عن أولها أنه ليس اختبار تكملة . not a sentence - completion test

ما يقيسه اختبار التتمة :

ولنقف الآن لنسأل : ما الذى يقيسه اختبار التتمة ؟ وقبل أن نجيب على هذا السؤال سوف نعرض نموذجاً آخر لاختبار التتمة حر الاستجابة لنستنتج المهارات التى يقيسها .

المكتبة العامة فى العراق

منذ عهد الخلفاء الراشدين ، كانت (١) بدايات لمكتبات عامة للناس . و (٢) البداية الأولى هى جمع و (٣) القرآن الكريم ، كتاب الله الذى (٤) رسول الإنسانية محمد صلى الله (٥) وسلم .

وفى العصر (٦) كانت دار الحكمة ببغداد التى (٧) كمدرسة ثقافية مهمة فى التاريخ (٨) لعل الرقم الطينية والأختام (٩) والأسطوانية التى عثر عليها (١٠) أنحاء مختلفة من العراق

و (١١) ترجع إلى العصور البابلية و (١٢) كانت موائل مكتبات لحفظ المعلومات (١٣) الأخبار والقوانين وما (١٤) ذلك . ولقد اشتهرت فى (١٥) المعاصر المكتبة الوطنية التى كانت (١٦) مكتبة السلام وتعد من (١٧) المكتبات فى القطر العراقى حيث (١٨) عام ١٩٢٠ ، وأصبح اسمها المكتبة (١٩) عام ١٩٢٤ وقد صدر لهذه (٢٠) العريقة عام ١٩٨٢ مبلغ قدره ١٦١ ألف (٢١) عراقى . وهناك ثلاثة طرق (٢٢) لتزويد المكتبة العامة بالمطبوعات هى : (٢٣) والإهداء والشراء و (٢٤) قانون يلزم كل ناشر داخل (٢٥) بإرسال خمس نسخ من المطبوع .

ومن هذا النص نلاحظ عدة أمور ينبغى الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة من أهمها ما يلى :

١ ـ ينبغى أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبىء طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة .

٢ ـ يوضع سطر مكان كل كلمة محذوفة ويرقم هذا السطر حتى يسهل على الباحث تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور فى الإجابات .

٣ ـ لا تُحسب الأرقام المكتوبة عددياً ضمن الكلمات التى يمكن حذفها ، ومن ثم لا ينبغى عدها . وكذلك الشأن فى المعادلات الرياضية .

٤ ـ بالنسبة للكلمات التى تتصل بها حروف جر أو ضمائر متصلة فإن الكلمة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير .

٥ ـ تحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل فى عد الكلمات وتحذف إن اقتضى النظام ذلك .

٦ ـ ينبغى أن يترك تشكيل الكلمات حتى لا تعطى للطالب مفتاحاً قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة .

ومن خلال هذا النص أيضاً نستطيع أن نستنتج أهم ما يقيسه اختبار التتمة من مهارات لغوية أو قدرات :

١ ـ يقيس اختبار التتمة بشكل عام درجة الاتصال بين مرسل يكتب رسالة ومستقبل يتلقى هذه الرسالة . وتتوقف قدرة المستقبل فى التنبؤ الدقيق بالكلمات المحذوفة على ثلاثة عوامل رئيسية هى : اتفاق المرسل والمستقبل فى خلفية مشتركة عن الموضوع . واهتمامات متشابهة ومهارات لغوية متقاربة . إلا أننا لا نستطيع القول بأن الدقة فى التنبؤ بالكلمات دليل على قدرة المستقبل على تأليف النص بالشكل الذى أخرجه المرسل . وإنما نستطيع الجزم بأن اختبار التتمة يقيس من بين ما يقيسه معرفة القارىء بالموضوع الذى يقرأ عنه . وفى مثل النص الذى ذكرناه لن يستطيع القارىء أن يتنبأ بالكلمة المحذوفة إلا إذا كان ذا معرفة بدار الحكمة فى بغداد وتاريخ نشأتها ومن ثم سيكتب كلمة « العباسى » فى الفراغ رقم (٦) . وكذلك الشأن فى الفراغ رقم (١٢) التى تكشف عن معرفة القارىء بالعصور البابلية والآشورية .

٢ ـ يقيس اختبار التتمة أيضاً قدرة القارىء على فهم النص ككل وفهم الأجزاء التى يتكون منها .

٣ ـ ويقيس أيضاً ألفة القارىء بالتراكيب العربية ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها فى الجملة فيقول إن الكلمة رقم (٦) يجب أن تكون صفة وأن الكلمة رقم (٧) يجب أن تكون فعلاً وأن الكلمة رقم (١٠) يجب أن تكون حرفاً وأن الكلمة رقم (١٣) يجب أن تكون حرف عطف . وهكذا . كما أنه حين يكتب الكلمة المطلوبة يكتبها صحيحة حسب موقعها فى الجملة .

٤ ـ واختبار التتمة يمكن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوى عند

الطالب . ولا شك أنه كلما زاد هذا الرصيد سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة .

٥ ـ والإلمام بالثقافة أيضاً أمر يمكن قياسه عند الطالب باستخدام اختبار التتمة ولننظر فى الكلمات رقم (٥) ورقم (٢١) اللتين يتطلبان الإلمام بالثقافة الإسلامية لكتابة الأولى والإلمام بنوع العملة العراقية لكتابة الثانية .

٦ ـ والخط والإملاء من فروع اللغة التى يمكن قياس قدرة الطالب فيهما باستخدام اختبار التتمة حر الاستجابة . إن ملء الفراغات بكلمات غريبة يكتبها الطالب أمر يمكن عن طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربى ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه ، وأيضاً قدرته على تهجى الكلمة .

٧ ـ ولقد توسع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلاب وتعرف مواقفهم بإزاء قضايا معينة أو مفهومات محددة . ولعل الكلمة رقم (٤) تعطى مؤشراً لذلك . إذ تكشف لنا عن اتجاه غير المسلمين من الطلاب نحو القرآن الكريم وقضية الوحى .

٨ ـ كما يقيس اختبار التتمة ، فى ضوء هذا كله مستوى سهولة أو صعوبة النص . وبمعنى أكثر اصطلاحاً يقيس هذا الاختبار مقروئية النص . فكلما كان القارىء قادراً على ملء الفراغات كان ذلك دليلاً على قابلية المادة ذاتها لأن تفهم من قرائها .

٩ ـ ويقيس أيضاً بعض قدرات الطلاب . إن اختبار التتمة يستطيع بلا ريب أن يقيس قدرة الطالب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغى أن يشغل هذه الفراغات فتكمل الجملة ويستقيم المعنى . هذه القدرة على توقع التركيب الصحيح هى ما يسميها أوللر grammar of expectancy .

١٠ ـ ليس هذا فحسب ما يقيسه اختبار التتمة . بل لقد ثبت قدرته على

قياس مهارات وقدرات أخرى منها القدرة على التذكر (خاصة فى اختبار التتمة البعدى) والقدرة على التعلم (خاصة عند استخدام التتمة لقياس التحصيل الدراسى) بل والذكاء والقدرة الابتكارية عند الطالب .

من أجل هذا كله يعتبر المشتغلون بتعليم اللغات هذا النوع من الاختبارات نوعاً من أنواع الاختبارات التكاملية integrative test إذ يقيس أكثر من مهارة ويختبر عند الطلاب أكثر من قدرة .

بقيت بعد ذلك كلمة : وهى أن اختبار التتمة ، شأن غيره من الاختبارات مجرد وسيلة وليس غاية فى ذاتها . ولقد يستخدمه بعض الباحثين بطريقة خطأ أو لهدف غير محدد فلا يجنون من ورائه ما كانوا ينشدونه من غاية وما كانوا يتوخونه من هدف .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ من أول من صاغ هذا المصطلح « تتمة » ؟ ومن أى مصطلح اشتقه ؟

٢ ـ ماذا تعرف عن قوانين الجشتلت ؟ وما العلاقة بينها وبين اختبار التتمة ؟

٣ ـ اشرح بلغتك الخاصة ثلاثاً من المهارات التى يقيسها اختبار التتمة .

٤ ـ يوصف اختبار التتمة بأنه أحد الاختبارات التكاملية . لم ذلك ؟

٥ ـ بين اختبارات التتمة واختبارات التكملة أوجه تشابه واختلاف . ناقش .

٦ ـ استخدمت كلمتا بنائى ومعجمى عدة مرات فى هذه الوحدة . ما الفرق بينهما ؟

الوحدة رقم (١٠٩)
اختبار التتمة
خطوات بنائه

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على خطوات بناء اختبار التتمة .

٢ ـ أن يدرك ضرورة اتباع هذه الخطوات بتسلسل .

٣ ـ أن يقدِّر أهمية التطوير فى أسلوب التقويم .

٤ ـ أن يميِّز بين الأساليب المختلفة لمعالجة كل خطوة من خطوات بناء اختبار التتمة .

٥ ـ أن يُعِد نموذجين لاختبار التتمة متبعاً الخطوات المنهجية المحددة .

٦ ـ أن يطبِّق أحد النموذجين على زملائه فى الفصل محللا نتائجه .

٧ ـ أن يذكر بعض الاستخدامات التى يمكن أن يستعان فيها بأسلوب التتمة .

ثانياً : المحتـوى

مقدمـــة :

تختلف خطوات بناء اختبار التتمة باختلاف الهدف المرجو من استخدامه ، فاختبار يعد لتحديد مستوى المقروئية readability (ويقصد بها مستوى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة) يتطلب من الخطوات ما يختلف عن الخطوات التى يتطلبها اختبار يعد لقياس مستوى أداء الطلاب فى مهارة أو أكثر من مهارات تعليم اللغات

الأجنبية ، وكذلك تختلف خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المطبوعة عن خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المسموعة إلى غير ذلك من الأنواع المختلفة لبناء الاختبار . إلا أنه من الناحية الإجرائية يمكن القول أن الخطوات اللازمة لبناء اختبار للتتمة مع اختلاف الهدف منه موحدة وتتلخص فيما يلى :

١ ـ اختيار النصوص :

عند تحديد مستوى مقروئية أحد كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ينبغى النظر فى المادة التعليمية فى هذا الكتاب بشكل إجمالى لا يسقط من حسابه فصلاً معيناً أو نصاً بذاته دون أن يكون لذلك سبب موضوعى لن يؤثر من قريب أو بعيد بمستوى المقروئية للكتاب كله . إن من أول العوامل التى تحد من قيمة اختبار للتتمة فى مستوى المقروئية وقد تضلل نتائجه هو عدم إعطاء فرصة متكافئة لكل نص يشتمل عليه الكتاب لأن يختار للدراسة والتحليل .

من هنا يجب التأكيد على موضوعية الطريقة التى يختار بها نص معين يبنى منه الاختبار . وما دامت دراسة الكتاب كله مستحيلة تصبح أسلم طريقة لاختيار نصوص لاختبار التتمة هى الاختيار العشوائى أو العشوائى الطبقى للنصوص ، والمعدل الشائع بين الباحثين هو اختيار ١٠ ٪ من المادة التعليمية لإخضاعها للدراسة والتحليل . ويرى أنها عينة ممثلة لمستوى مقروئية الكتاب ما دامت قد اختيرت على أساس موضوعى وغير متحيزة . وطرق الاختيار كثيرة منها أخذ نص كل عشر صفحات من الكتاب أو أخذ نص من كل فصل من فصول الكتاب .

هذا من حيث اختيار نصوص من كتاب يراد قياس مقروئيته ، أى تحديد مستوى سهولته أو صعوبته . أما من حيث اختيار نصوص لاختبار الطلاب لغوياً فيختار أى نص مناسب حسب هدف المعلم .

٢ ـ حذف المفردات :

بعد اختيار النصوص التى يبنى منها اختبار التتمة تأتى مرحلة أخرى وهى الاتفاق على نظام معين تحذف بموجبه المفردات .

عند التفكير فى نظام حذف المفردات ، يشغلنا أمران : أولهما : معدل الحذف ، وثانيهما : نوع الحذف .

وبالنسبة لمعدل الحذف هناك عدة اتجاهات قد بُنى كل منها على أساس من التجريب ، فبعضها يوصى بحذف كل رابع كلمة وبعضها يوصى بحذف كل خامس كلمة ويزداد معدل الحذف تدرجاً حتى يصل فى بعض الأبحاث إلى كل اثنتين وعشرين كلمة .

والحقيقة التى أشارت إليها الدراسات المختلفة هى أنه كلما زاد معدل حذف الكلمات كانت المادة المقروءة أكثر سهولة وأيسر فى الفهم ، وكان الطالب أقدر على ملء ما بينها من فراغات .

أما بالنسبة لنوع الحذف فهناك أكثر من اتجاه . ولعل أكثر الاتجاهات شيوعاً فى حذف مفردات اختبار التتمة اتجاهان : أحدهما ويسمى بالحذف البنائى والثانى ويسمى بالحذف المعجمى وفيما يلى عرض موجز لكل منهما وطريقة استخدامها فى اختبار تتمة باللغة العربية :

(أ) **الحذف البنائى** : وفى هذا النوع يتم حذف كل خامس أو سادس أو سابع . . . الخ كلمة دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها اسماً كانت أو فعلاً أو حرفاً أو إلى وضعها فى الجملة فاعلاً أو مفعولاً به أو ظرفاً . . الخ .

(ب) **الحذف المعجمى** : وفى هذا النوع يتم حذف كلمات مقصودة لما لها من طبيعة خاصة مثل حذف الأفعال وأسماء العلم والظروف والأحوال أو غيرها من أسماء إذا توافق لأى منها أن يكون فى مكان يتحتم فيه حذف الكلمة طبقاً للمعدل المتفق عليه .

٣ ـ شكل الاختبار :

بعد حذف الكلمات المقصودة من النص يعاد كتابته مع فراغات متساوية مكان كل منها ، ويرى أن يقدم النص العربى خالياً من علامات التشكيل إلا ما كان لازماً لقراءة الكلمة على وجهها الصحيح ، ذلك لأن الكتابة العربية خالية بشكل عام منها .

واختبارات التتمة فيما يتعلق بشكل البناء ذو نمطين :

(أ) اختبارات تبنى على أساس الاستجابات الحرة أو ما يطلق عليه بالإنجليزية free - response وفيها يترك فراغ يكتب فيه الطالب ما يراه متفقاً مع السياق ومكملا للمعنى .

(ب) اختبارات تبنى على أساس الاستجابات المقيدة وعادة ما تكون فى شكل اختيار من متعدد multiple - choice وفيها يعطى الطالب أمام كل فراغ عدداً من الاستجابات يختار من بينها ما يراه أقدر على ملء الفراغ سواء من ناحية معناه أو من ناحية تركيبه اللغوى . ولكل من هذين مزاياه ولكل منهما مشكلاته مما لا يتسع مجال هذه الدراسة لتناوله تفصيلاً .

إن النمط الذى توصى به هذه الدراسة هو النمط الأول فى بناء اختبارات التتمة ، أى الاختبارات ذات الاستجابات الحرة حيث تكشف عن مستوى مقروئية النص بشكل أدق كما تكشف عن قدرات الطالب الابتكارية ووجود خلفية مشتركة بينه وبين المؤلف عن محتوى المادة المقروءة . ثم يوضع النص بعد ذلك فى شكل اختبار مع كتابة تعليمات الاختبار بوضوح . وينبغى أن تتوفر فى تعليمات الاختبار ما يلى :

(ا) أن يكون باللغة القومية للطالب ، خاصة إذا كان الاختبار موجهاً إلى طلاب الصفوف الأولى فى تعلم العربية حتى لا يقف بينهم وبين استجابتهم الصحيحة للاختبار حاجز كان يمكن التخلص

منه . وباللغة العربية إذا كان موجهاً لطلاب فى المستويات المتقدمة .

(ب) أن يحدد الهدف من الاختبار بوضوح .

(جـ) أن يعطى الطالب فكرة عن أجزاء الاختبار ونظام الحذف .

(د) أن يحدد فى شكل إجرائى ما يرجى من الطالب عمله .

(هـ) أن يذكر الوقت المسموح به لإمكان إكمال الاختبار .

(و) أن ينص بشكل واضح على أن المطلوب هو كتابة كلمة واحدة فى المكان الخالى تتفق مع السياق وتكمل المعنى .

(ز) أن تذكر بوضوح معايير تصحيح الاختبار والموقف من الإجابات الخطأ هل يقتصر على حسابها أو تنقص مما يحصل عليه من درجات .

٤ ـ تطبيق الاختبار :

يقصد بذلك أمران : اختيار عينة الطلاب ممن يطبق عليهم الاختبار ، واتخاذ إجراءات التطبيق .

بالنسبة للعينة التى يطبق عليها الاختبار ، ليس ثمة من قيود أكثر من تلك التى تفرضها كتب البحث العلمى والدراسات الإحصائية مما يضمن تمثيل العينة للقطاع الطلابى الذى يستخدم الكتاب موضع الدراسة . ولقد انتهت إحدى الدراسات بعد تجربة طبق فيها اختبار التتمة فى اللغة اليابانية إلى أن عينة تشتمل على ثلاثين طالباً تعتبر مناسبة لتطبيق اختبارات التتمة والحصول على نتائج يمكن تعميمها بعد ذلك .

هذا . . . وينبغى قبل البدء فى الاختبار الاطمئنان إلى أن الطلاب قد فهموا تماماً ما يرجى منهم عمله . وذلك بإعطائهم أولا وقتاً يقرأون فيه تعليمات الاختبار كما يؤذن لهم بإلقاء ما يعن لهم من أسئلة تتعلق بطريقة الإجابة على الاختبار أو الاستفسار عن بعض غوامضه .

٥ ـ تصحيح الاختبار وتقديره :

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار هما :

(ا) طريقة التصحيح المتطابقة وفيها يعطى الطالب درجة على كل كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصلية التى كانت بالنص .

(ب) طريقة التصحيح المقبولة وفيها يعطى الطالب درجة أقل على كل كلمة لم تكن أصلية إلا أنها تتفق مع الجملة سياقاً وتناسبها معنى .

ويوصى الكاتب باستخدام الطريقة الأولى إذ أنها تختصر الجهد وتوفر الوقت ولا تترك مجالاً للاجتهاد كما أن الأبحاث أكدت عدم وجود فروق كبيرة بينهما .

٦ ـ تفسير نتائج الاختبار :

وهى المرحلة الأخيرة فى الاختبار . إن الدرجة الخام (الأصلية التى حصل عليها الطالب) ليس لها معنى إلا فى ضوء أهداف الباحث ومعايير التصحيح . ويؤخذ متوسط درجات الطلاب على أنه مؤشر لسهولة النص أو صعوبته . كما أنه مؤشر لمستوى إجادتهم اللغة العربية .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالمقروئية ؟ وكيف يستطيع اختبار التتمة قياسها ؟

٢ ـ ما أهم الخطوات التى ينبغى أن يمر بها إعداد اختبار تتمة ؟

٣ ـ قد يصدر اختبار التتمة فى شكل استجابات حرة أو استجابات مقيدة . . ما الفرق بين الشكلين ؟ وإلى أيهما تميل ؟

٤ ـ ما أهم الشروط التى ينبغى أن تتوفر فى تعليمات اختبار التتمة ؟

٥ ـ وضح الفرق بين كل مصطلحين فيما يلى : كلمات بنائية وكلمات معجمية ، حذف بنائى وحذف معجمى .

٦ ـ بم يوصى الكاتب عند اختيار النصوص التى تستخدم فى إعداد اختبار للتتمة ؟

٧ ـ اختر نصين من كتاب لتعليم العربية للمستوى المتقدم ، وحولهما إلى اختبارين للتتمة شارحاً الخطوات التى تمر بها فى ذلك .

٨ ـ طبق أحد الاختبارين على مجموعة من طلاب المستوى المتقدم وبين لنا مستوى مقروئية النص الذى اخترته .

البَابُ الخامِسَ عَشَرَ

مَوَاقِفُ تَرْبَوِيَّةٌ

الوحدة رقم (١١٠)

التعلم الذاتى

موقعه ، مفهومه وتنميته

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحدد المقصود بالتعلم الذاتى .

٢ ـ أن يناقش ، بلغته الخاصة ، بعض الشعارات التربوية الحديثة التى تنادى بالتعلم الذاتى .

٣ ـ أن يدرك أسباب انتشار هذا المفهوم في التربية الحديثة .

٤ ـ أن يقدِّر قيمة التعلم الذاتى كأسلوب من أساليب التربية المستمرة في عصرنا الراهن .

٥ ـ أن يلخِّص أهم طرق تنمية القدرة على التعلم الذاتى عند الدارسين .

٦ ـ أن يبتكر بعض الإجراءات التى ينفذ بها ثلاثة من هذه الأساليب في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٧ ـ أن يُبدى استعداده لتطبيق مفهوم التعلم الذاتى في حياته .

ثانيا : المحتـــوى

التعلم الذاتى والتربية الحديثة :

الطالب محور العملية التعليمية فى التربية الحديثة . صحيح أنه كان محورها منذ أن أخذ معلم مقعده بين طلابه . فمن أجلهم جلس

ومن أجلهم ألف ومن أجلهم درس . ومن أجلهم أيضاً أخذ التعليم المقصود شكله ورصدت له إمكاناته . ومع قدم هذه الحقيقة وضربها فى أغوار التاريخ إلا أنها لم تترجم إلى شعارات تربوية وإجراءات تعليمية إلا فى ضوء اتجاهات التربية الحديثة حتى لقد أصبحنا نسمع عن شعارات تربوية مثل :

- التعليم الإفرادى individualized instruction .
- القراءة الحرة free reading .
- التعليم المبرمج programmed instruction .
- التقويم الذاتى self evaluation .

إلى آخر هذه الشعارات . . ولقد أضحى من علامات كفاءة أى برنامج تربوى مدى إسناده العمل للطالب ونوع التكيف الذى يوجهه له وطريقة الاعتماد عليه وليس طريقة تلقينه المعرفة وتحفيظه المعلومات .

مفهوم التعلم الذاتى :

والتعلم الذاتى مفهوم يقصد به تنمية مهارات الاستقلال فى تحصيل المعرفة عند الطالب وتمكينه من أن يوظِّف ما لديه من إمكانات وما يستطيع الحصول عليه منها في سبيل زيادة قدرته على فهم البيئة المحيطة به والاستجابة لها والتعامل معها وذلك باكتساب المهارات المتجددة بتجدد العصر .

عوامل انتشار المفهوم :

دفعت إلى انتشار مفهوم التعلم الذاتى عدة أمور منها ما هو سياسى يرجع إلى انتشار مفاهيم الديمقراطية وتأكيد حرية الإنسان وحقوقه ومنها ما هو ثقافى يرجع إلى الانفجار المعرفى والنمو الثقافى المضطرد . ومنها ما هو تربوى يرجع إلى عجز المدرسة عن تلاحق هذا الانفجار وذلك النمو ، وعدم قدرتها على تزويد الطالب بكل شيء ،

وصعوبة ملاحقة المعلمين لمستوى طلابهم وتعرفهم بشكل مستمر لما يكتسبونه وما يفقدونه من مهارات فضلاً عن استحالة ملازمة هؤلاء الطلاب في غير أوقات الدراسة .

طرق تنمية القدرة على التعلم الذاتى :

يستطيع المعلم تنمية قدرة طلابه على التعلم الذاتى من خلال عدة طرق كأن :

- يكسبهم مهارة الاستقلال في الاتصال بمصادر الكتابة العربية ، فيعرفهم بها ويبين لهم خصائص كل منها ، وأماكن الحصول عليها ، وطرق الاستفادة بها إلى غير ذلك من مهارات تمكنهم من الإنفراد بالبحث عن هذه المصادر واستخدامها . ولعل هذا يطرح من جديد فكرة تذليل نصوص القراءة بأسماء المراجع التى وردت فيها .
- يدربهم على استخدام القواميس والمعاجم العربية الأحادى منها والثنائى فيستطيع الطالب منهم إثراء وقت فراغه بقراءات لا يعز عليه فهمها ولا تستغلق عليه مفرداتها .
- يكلفهم بواجبات منزلية مختلفة النوع متعددة الهدف متباينة المستوى على أن ينفرد الطالب بقراءتها وإعدادها في البيت ثم يناقشهم المعلم فيها دون شرح تفصيلى لها .
- يحدد لهم قدراً من المنهج ينفردون بقراءته ومدارسته على أن يدخل هذا القدر ضمن الامتحانات النصفية التى يقف من خلالها على مستوى ما حصله الدارسون من تقدم وما يواجهونه من مشكلات . وعلى المعلم ألا يتدخل في الطريقة التى يذاكر بها الدارسون هذا القدر أو في الأسلوب الذى يتناولونه به ، كما لا يتناول هذا القدر بالشرح أو التعليق في الحصة تاركاً للدارسين حرية الحركة معه وأن يقتصر دوره على مجرد التوجيه من بعد .

- يساعدهم في إعداد كراسة للقراءة الحرة ، يسجلون فيها ما يقرءونه مع شيء من التلخيص أو العرض التحليلي . وعلى المعلم أن يراجع هذه الكراسة بين حين وآخر ، وأن يخصص لذلك أيضاً درجة معينة تضاف إلى ما يحصله الطالب من درجات .
- يزودهم ببعض أساليب التقويم الذاتى التى يستطيع الفرد من خلالها تعرف مدى ما حققه من تقدم وما واجهه من مشكلات . ومن هذه الأساليب قياس معدل السرعة في القراءة ، ومدى القدرة على التذوق الأدبى .
- يعرفهم بطرق الإجابة على الاختبارات الموضوعية واختباراتَ المقال ويزودهم ببعض هذه الاختبارات مع المتابعة المستمرة لإجابات الطلاب .

وما النقاط السابقة إلا مجرد مقترحات تساعد في تنمية قدرة الدارسين على التعلم الذاتى ، مع الثقة بأن لدى المعلم المبتكر من الوسائل والأساليب الأخرى ما قد يفوقها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالتعلم الذاتى ؟

٢ ـ ما العوامل التى أدت إلى انتشار هذا المفهوم ؟

٣ ـ وضح ، بلغتك الخاصة ، ما تعنيه المفاهيم الآتية في ذهنك :
- التعليم الإفرادى .
- القراءة الحرة .
- التقويم الذاتى .

٤ ـ إلى أى مدى تعتبر تنمية القدرة على التعلم الذاتى مهمة في عصرنا الراهن ؟

٥ ـ ما الإجراءات التى يقوم بها معلمك لتنمية قدرتك على التعلم الذاتى في مجال تعليم العربية ؟

٦ ـ قدِّم بعض المقترحات التى تنمى عن طريقها قدرة الدارسين على التعلم الذاتى في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٧ ـ اذكر بعض الفروق الأخرى التى تميز التربية الحديثة عن التربية القديمة .

الوحدة رقم (١١١)
توجيهات للحصة الأولى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك أهمية الاجتماع الأول مع الدارسين وضرورة التخطيط له .

٢ ـ أن يُلِم ببعض أساليب استثارة دوافع الطلاب لتعلم العربية ومواصلة الدراسة في البرنامج .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة تعريف الدارسين بالبرنامج حتى يضمن أكبر قدر من مشاركتهم فيه .

٤ ـ أن يتعرف على بعض الإشارات والإيماءات التى يحتاج معلم اللغة إلى استعمالها حتى يستغنى عن اللغة الوسيطة .

٥ ـ أن يلخِّص ، بلغته الخاصة ، أهم التوجيهات التى ينبغى تقديمها للدارسين في الحصة الأولى .

٦ ـ أن يلعب دور معلم يلتقى بطلابه في أول البرنامج ويحدثهم بما يدل على استيعابه لمحتوى هذه الوحدة .

ثانيا : المحتـــوى

أهمية الحصة الأولى :

يقصد بالحصة الأولى لقاء يجمع بين المعلم وطلابه . ولهذا اللقاء أهمية كبرى في أى مقرر لتعليم اللغات الثانية . إذ يكون الطالب انطباعاته الأولى حول كل شيء يتصل بالبرنامج تقريباً ، بل قد يكون

انطباعاً عن اللغة التى يتعلمها وتبدأ نواة اتجاه معين تتكون في أعماق نفسه .

والحصة الأولى مهمة أيضاً للمعلم إذ يكون هو أيضاً انطباعاته عن الدارسين ، قدراتهم ، استعداداتهم ، ميولهم . كما قد يكون لنفسه تصوراً لأسلوب التعامل معهم في ضوء توقعاته بشأن تقدمهم .

ولقد يسير هذا كله إيجابياً فتتحقق للعملية التعليمية أولى شروط النجاح وقد يسير بشكل آخر فيحدث ما لا يرجوه أحد .

من أجل هذا رأينا أن نخصص هذه الوحدة للحديث عن أهمية اللقاء الأول مع الدارسين مقدمين بعض التوصيات التى قد تسهم في نجاحه .

١ ـ إلقاء التحية :

ينبغى أن يلقى التحية الإسلامية على الدارسين (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته) إن مثل هذا الإجراء ، على بساطته ، يخلق جواً من الألفة بينه وبين الدارسين ويشعرهم أنهم أمام أخ لهم ، يؤمن بما يؤمنون به ، ويلتزم بما يوصيه به دينه ، ويحترم من أمامه من شخصيات . إن التحية الإسلامية ، مع ابتسامة تعلو وجه المعلم تكسر أول حاجز زجاجى بينه وبين الدارسين ، وتشيع جواً من التفاؤل والأمل بين كل منهم ، ولما كان هذا الكتاب مؤلفاً للمسلمين للدرجة الأولى فنتوقع أن يفهم هؤلاء الدارسون التحية التى ألقيت عليهم . وفي هذه الحالة سيرد الدارسون على المعلم وتنشأ بذلك أولى حلقات الاتصال بينهم . والاتصال كما نعلم هو الغاية الأولى لتعلم اللغات .

أما إذا كان من بين الدارسين من لا يعرف هذه التحية فلا عليك . ينبغى ألا تقف عندها وألا تترجمها لهم ، بل اترك فهمهم لها لما سيعقب هذا الموقف من مواقف تفرض التحية فيه نفسها ، وعندها سيفهمون المقصود بها .

٢ ـ التعرف على الدارسين :

العلاقات الإنسانية الطيبة من أهم عوامل النجاح في العملية التعليمية . ومن أولى الخطوات لإشاعة جو من الألفة بين المعلم والدارسين أن يتعرف عليهم . ومن الأساليب التى تقترح لذلك توزيع بطاقة لكل منهم . وفي هذه البطاقة طلب بيانات عن : الاسم ، العمل ، السن ، العنوان ، التليفون . . . الخ وفي ظهر هذه البطاقة يكتب الدارس نبذة مختصرة عن : أهدافه من الانتظام في البرنامج ، توقعاته منه ، ميوله ، زياراته السابقة للدول العربية ، خبرته السابقة فى اللغة العربية وغير ذلك من بيانات يراها المعلم ضرورية لنجاحه فى عمله . وهذه البطاقات تمثل رصيداً غالياً عند المعلم إذ يستطيع من خلالها توجيه البرنامج وجهة سليمة تحقق آمال الدارسين وتبنى توقعاتهم وتشبع حاجاتهم . ومن الأساليب التى تشيع أيضاً جو الألفة مع الدارسين إعطاؤهم قائمة بأسماء عربية يختار كل منهم اسماً له ينادى به فى أثناء البرنامج .

ومثل هذا الأسلوب يشيع الروح العربية في الفصل ويفتح الباب أمام ألفة الثقافة العربية والإسلامية .

٣ ـ إلقاء التعليمات :

الحصة الأولى فرصة لتحديد دور كل من المعلم والدارسين . . . للطالب أن يعرف تماماً ما يتوقعه المعلم منه . وثمة عدد من التوجيهات التى نقدمها للمعلم فى هذا الصدد :

- أن يلقى المعلم التعليمات بلغة الدارسين القومية أو بلغة مشتركة يفهمونها مع تعدد لغاتهم القومية .
- أن يبين لهم ضرورة هذه التعليمات وأهمية اتباعها ، وكيف أنها وضعت أصلاً لخدمة الدارسين أنفسهم ولتحقيق الأهداف المرجوة .

- أن يقلل من هذه التعليمات ، إذ ينسى كثير الكلام بعضه بعضاً . أما ما ينبغى أن يلقيه المعلم عليهم من تعليمات فنوجزه فيما يلى :

(أ) ضرورة الانتظام في الحضور وعدم ترك البرنامج قبل نهايته ، ذلك أن تعلم اللغة عملية تراكمية تتكون من حلقات ، ولا شك أن فقد حلقة منها يؤثر فيما يتلوها من حلقات .

(ب) ضرورة الإصغاء جيداً لما يسمعونه في الحصة والانتباه لما يقوله أى زميل في الفصل . إن من حق كل متكلم أن نستمع إليه . وفي مجال تعليم اللغة العربية يصبح حق الاستماع هذا أمراً ذا أهمية خاصة . فقد يكون ما يلقيه المتكلم صحيحاً فيكون نموذجاً يقتدى ، وقد يكون ما يلقيه خطأ فيلتفت المعلم إليه ويصححه .

(جـ) معرفة دلالة الإشارات والإيماءات التى يقوم بها المعلم كبديل عن استعمال اللغة الوسيطة . إن للمعلم أن يشرح بلغة الدارسين في الحصة الأولى المقصود بعدد من الإشارات وحركات الوجه والإيماءات التى يتفق المعلم معهم على دلالاتها . وعلى سبيل المثال ينبغى أن يدرب المعلم الدارسين على فهم حركات التعليمات الآتية :

- قم للإجابة .
- استمع جيداً .
- افتح الكتاب .
- اقرأ .
- كرر (لطالب واحد) .
- كرروا (لنصف الفصل) .
- كرروا (للفصل كله) .
- نعم .
- لا .

- كفى حديثا (عندما يطلب من الدارس أن يتوقف عن الكلام) .

ولا شك أن شرح هذه المصطلحات في الحصة الأولى سوف يوفر على المعلم جهداً كبيراً بعد ذلك ولن يحوجه إلى ترجمتها .

٤ ـ استثارة دوافع الطلاب لتعلم العربية :

يحرك الدارسين دوافع كثيرة لتعلم اللغة العربية ، وأهمها على الإطلاق الدوافع الدينية . ومع أهمية هذه الدوافع ثمة من العوامل ما يصرف الدارسين أحياناً عن الانتظام في فصول تعليم العربية ومداومة الحضور . من هذه العوامل ما يعزى إلى المعلم وطريقته ، ومنها ما يعزى إلى البرنامج وإمكانياته ، ومنها ما يعزى إلى الدارسين وخصائصهم . . إلى غير ذلك من عوامل لا مجال للحديث التفصيلى عنها هنا . والمعلم الناجح هو الذى يستثير دوافع هؤلاء الدارسين حتى يضمن مواظبتهم على الحضور . ومن المقترحات التى يمكن تقديمها هنا لاستثارة دوافع الدارسين في الاجتماع الأول ما يلى :

(أ) إبراز العلاقة بين الإسلام واللغة العربية وكيف أن بينهما صلات لا تدفع وروابط لا تقطع . . وكيف أن تعلم اللغة العربية يساعد على الاتصال المباشر بكتاب العربية الأول . . القرآن الكريم .

(ب) تعريف الدارسين بالمهارات اللغوية التى يتوقع إكسابها لهم من خلال البرنامج . إن الدارسين في برامج تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام تقودهم أحلام كثيرة ، وتحدوهم آمال عريضة ، وتدفعهم توقعات خيالية يتصورون بعدها أنهم سوف يتعلمون اللغة في أقصر وقت وبأقل جهد . ولا شك أن تحديد أهداف البرنامج بوضوح . والحديث عن المهارات اللغوية التى يغطيها الكتاب لهما من الآثار ما قد يفوق تصور المعلمين .

(جـ) التأكيد للدارسين على أن المعلم سوف يعرفهم بالمراحل التى قطعوها في تعلم اللغة العربية بين حين وآخر . إن على المعلم أن يطلع الدارسين على المستوى الذى وصل إليه كل منهم في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة . إن من شأن هذه المعرفة أن تعزز ما اكتسبه الدارسون من مهارات وأن تدعم الثقة في نفوسهم ، وأن تعرفهم بما بقى من مسافة في طريق قطعوا فيه أشواطاً كما توقفهم على أسباب تخلفهم عن الوصول إلى المستوى الذى كان يتوقعه المعلم في كل مرحلة .

٥ ـ تقديم توجيهات للدارسين :

على المعلم أن يُنمِّى عند الدارسين مجموعة من المفاهيم التى تسهم بلا ريب في نجاح برنامجه لتعليم اللغة العربية . ومن الممكن أن يكون الاجتماع الأول فرصة لطرح هذه المفاهيم ومناقشتها معهم والتأكد من فهمهم لها . ومن أهم هذه المفاهيم ما يلى :

(أ) يعرفهم على أن تعلم اللغة عملية لا تتم بين يوم وليلة ، أو بين عشية أو ضحاها . إنها تشبه البناء الذى يتكون من لبنات توضع يوما بعد يوم . . معنى هذا ألا نتعجل النتائج . ولا بد من الواقعية في التفكير وإدراك الموقف بأبعاده الحقيقية . . كما أن الانتظام في الحضور أمر يتوقف عليه بلا شك مدى التقدم في تعلم اللغة ، ولا ينبغى أن يخجل الطالب من طرح أى سؤال حتى لا يبنى شيئاً على خواء .

(ب) يبين لهم أهمية أداء الواجب المنزلى ، وكيف أن تعلم اللغة كما سبق القول عملية تراكمية تعنى أن ما يدرسه الطالب اليوم مؤسس على ما أعطى له أمس . ومن ثم يلزم أداء الواجب المنزلى بانتظام حتى يستوثق المعلم من اكتساب الدارسين

للمهارات اللغوية المطلوبة وتظل اللغة شيئاً حياً في أذهانهم في ضوء ممارستهم اليومية لها .

(جـ) يدعوهم إلى أن يقرأوا جهراً مدة ربع ساعة على الأقل كل يوم حتى تنمو مهاراتهم في نطق الأصوات العربية .

(د) يشجعهم على أن يفكروا بالعربية من اليوم الأول الذى يدرسون فيه هذه اللغة حتى وإن كان رصيدهم منها قليلا ، ويبين لهم أن التفكير بالعربية لا يقتصر على الفترة التى يتواجدون فيها في الفصل الدراسى ، وإنما يمكن أن يتم في مختلف مناشط حياتهم اليومية .

(هـ) يبين لهم ضرورة أن يكونوا مستعدين للاختبار في أى حصة . ولعل مما يحفزهم على مداومة الاتصال باللغة إعطاؤهم اختبارات قصيرة لا تستغرق أكثر من عشر دقائق في بداية بعض الحصص على فترات متفاوتة . وأن تتنوع هذه الاختبارات ، ما بين شفوية إلى مكتوبة ، على أن تأخذ هذه الاختبارات شكلاً غير رسمى في بداية البرنامج .

(و) يؤكد لهم أن كل فرد منهم عنصر فعال في الحصة وعليه أن يشارك مشاركة إيجابية في كل نشاط يدور فيها ، سواء وجه هذا النشاط إليه أو وجه إلى غيره . فعليه مثلاً أن يفكر في إجابة أى سؤال يطرح على زملائه كما لو كان موجها إليه . ولو حدث هذا فسيكون كل منهم قد أتيحت له من فرص استعمال اللغة أكثر مما لو جلس منتظراً توجيه السؤال إليه .

(ز) يبين لهم أن الأخطاء أمر متوقع عند تعلم أية لغة أجنبية . ومن ثم لا ينبغى أن يشعر واحد منهم بالإحباط إذا كثرت أخطاؤه في أولى مراحل تعلمه للغة العربية . وينبغى أن يعلموا أيضاً أنه إذا سيطر علينا الخوف من الخطأ فلن نستعمل اللغة . . لن نقرأ

ولن نكتب ولن نتكلم . . إن الذين لا يتكلمون هم الذين لا يخطئون . وتعلم اللغة كالسباحة . لا بد أن تمارس ، ولا بد أن يتحرر الإنسان من الشعور بالخجل أو الخوف من الممارسة ، ولا شك أنه كلما زادت الممارسة قلت فرص الأخطاء .

٦ ـ تعريف الدارسين بأهداف البرنامج :

من المنجزات التى ينبغى أن تتحقق في الاجتماع الأول مع الدارسين حصولهم على معلومات وافية عن البرنامج الذى ينتظمون فيه . إن على المعلم أن يشرح لهم أهداف البرنامج ، نظام الدراسة فيه ، فترته الزمنية ، العلاقة بينه وبين البرامج الأخرى التى تعقد في نفس المنطقة ، شروط القبول فيه ، أسس تصنيف الدارسين ، دورهم في الواجبات المنزلية والأسلوب الذى يتم به تقويم الدارسين . ونظام الدرجات .

٧ ـ تعريف الدارسين بالكتاب المقرر :

من أهم أهداف الاجتماع الأول وصل الدارسين بالكتاب المقرر ، فيعرفهم بالجهة التى أصدرت الكتاب ، وبأهدافه وبالمهارات اللغوية التى يغطيها ، وطريقة التدريس التى يتبناها وعدد دروسه والفترة المتوقع انتهاؤه فيها (في ضوء ظروف البرنامج طبعاً) .

وينبغى على المعلم أن يعرف الدارسين بوحداته مبينا الأهداف التفصيلية لكل وحدة ، كما يعرفهم بأهداف المرحلة الصوتية ، وللمعلم الحق في أن يشرح للدارسين تعليمات بعض التدريبات اللغوية مترجمة إلى لغتهم كما يعرفهم بأسلوب التعامل مع الجزء الأول من الكتاب الأساسى ، متى يستعمل في الفصل ومتى يستعمل في البيت ، ومتى لا يستعمل !

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما مصدر أهمية الاجتماع الأول بالدراسين في رأيك ؟

٢ ـ ما العوامل التى تعتقد أنها تشجع الطلاب على مواصلة الدراسة في برنامج تعليم العربية ؟

٣ ـ يرتفع أداء الطالب كلما شعر أنه مشارك في العملية التعليمية . كيف يساعد المعلم الطلاب على الإحساس بذلك ؟

٤ ـ اشرح بلغتك الخاصة ثلاثة من التعليمات التى يجب أن يلقيها المعلم على طلابه في الحصة الأولى .

٥ ـ أدر حواراً مع زملائك الآن كأنك معلم للعربية تلتقى بهم لأول مرة .

الوحدة رقم (١١٢)
اتجاهات نحو اللغة الوسيطة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُعرِّف المقصود باستخدام لغة وسيطة ؟ وأنواعها ؟
٢ ـ أن يُلِم بتاريخ استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الثانية .
٣ ـ أن يلخص أهم الاتجاهات نحو استخدام اللغة الوسيطة .
٤ ـ أن يقدر حجج كل فريق من الخبراء نحو استخدام اللغة الوسيطة سواء أكانوا مؤيدين أم معارضين أم موافقين بشروط .
٥ ـ أن يُبدى الرغبة في معرفة نتائج البحث العلمى في هذه القضية .

ثانيا : المحتـــوى

المقصود باللغة الوسيطة :

من القضايا التى تثار عادة في مجال تعليم اللغات الثانية بشكل عام قضية اللغة الوسيطة ومدى الحاجة إليها .

ويُقصد باللغة الوسيطة عند الحديث عن برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أية لغة أخرى ، غير العربية ، يستعملها المعلم في إكساب الدارسين مهارات استعمال اللغة العربية . وسميت باللغة الوسيطة intermediate language لأنها تتوسط بين المعلم والدارس من أجل أن يفهم الدارس ما يقوله المعلم ومن أجل أن يتعرف المعلم على ما تعلمه الدارس .

أنواعهـــا :

وقد تكون اللغة الوسيطة هى اللغة الأم عند الدارسين ، وقد تكون لغة ثانية مشتركة بينهم مع تفاوت في لغاتهم الأم . مثل الأفارقة والآسيويين الذين يتكلمون الإنجليزية مع أن لغاتهم الأم متباينة . منها السواحيلى ، منها الهوسا ، ومنها الأردية ، منها الهندية . . . الخ .

الموقف من استخدامها :

وسواء أكانت اللغة الأم أم لغة ثانية عند الدارسين هى اللغة الوسيطة فالسؤال هو : هل يجوز استعمال لغة وسيطة عند تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ وإذا كان هذا يجوز فلمن ، ومتى ، وما حدود هذا الجواز ؟ المشكلة عند الإجابة على هذه الأسئلة تزداد عندما يتخذ الفرد موقفاً صارماً أو اتجاهاً قاطعاً بالرفض التام أو القبول المطلق all-or- non attitude وليست هذه القضايا بالتى تعالج بهذه الطريقة . . فما زال البحث العلمى يعالج القضية وما زالت الآراء تتضارب بين دعوة صريحة لاستعمالها . وبين رفض نهائى للاستعانة بها وبين اتجاه ثالث يرهن استعمالها بمواقف معينة .

ويشار عادة لاستخدام اللغة الوسيطة بالترجمة translation وتأخذ أحد اتجاهين : إما ترجمة من اللغة الوسيطة إلى العربية (بوصفها لغة ثانية) وإما ترجمة من العربية إلى اللغة الوسيطة .

ويرى الذين يجيزون الترجمة . أى استعمال لغة وسيطة ، أن الترجمة من اللغة الوسيطة إلى العربية (اللغة الجديدة) تكون أنسب عند تعليم الكلمات الحية active vocabulary أو النشيطة ، تلك التى يستعملها الفرد بكثرة وكذلك عند صياغة الدارس للتراكيب اللغوية . بينما تكون الترجمة من العربية إلى اللغة الوسيطة أنسب عند تعليم الكلمات الخاملة passive vocabulary وكذلك عند فهم التراكيب

اللغوية . الترجمة في رأى هذا الفريق إذن ليست مطلقة الجواز وإنما مقيدة بالموقف التعليمى نفسه .

تاريخ استعمالها :

والمتتبع لحركة استعمال اللغة الوسيطة في تاريخ تعليم اللغات الثانية يستطيع أن يلمس هذه الاتجاهات الثلاثة : التأييد والرفض والجواز . .

فقد كان استعمال اللغة الوسيطة أمراً تتبناه طريقة النحو والترجمة grammar - translation method حتى لقد صارت الترجمة شطر هذه الطريقة . والغريب أن أنصار هذه الطريقة ذاتها قد تفاوتوا في موقفهم نحو استعمال اللغة الوسيطة . ففى عام ١٨٩٩ كتب هنرى سويت H. Sweet يقول : إن التفكير باللغة الأجنبية أمر مرغوب فيه إلا أنه غير ممكن إلا إذا حصل الإنسان معرفة شاملة باللغة الأجنبية . وإننا عندما نبدأ تعلم لغة جديدة فلن نستطيع أن نمنع أنفسنا من التفكير بلغتنا الأم . (Boey, L, 56, P : 67) .

بينما نجد أمام هذا الموقف المتطرف المؤيد لاستعمال لغة وسيطة موقفاً آخر من أحد أنصار طريقة النحو والترجمة أيضاً وهو جبرسون . إنه يصف المعاناة التى يواجهها الطالب عندما يحاول الترجمة من أو إلى اللغة الجديدة . . وينتهى إلى أن الترجمة من اللغة الجديدة إلى اللغة الأم من شأنه أن يثبت التراكيب التى صاغ فيها المضمون الجديد . فتبقى الترجمة حية في ذهنه وينسى الأصل الذى ترجم منه . . ويسلم جبرسون بأن المعلم قد يحتاج للغة الوسيطة عندما يريد شرح مفهوم صعب فيختصر الطريق ويتأكد من وضوح المعنى . إلا أنه يوصى بأن يستعمل هذا فى أضيق نطاق ممكن very sparingly (Jepersen, O. 78) .

رفض استخدامها :·

إلى أن جدت متغيرات فرضت إعادة التفكير فى طرق تعليم اللغات الثانية وإجراءات كل منها . ولقد ظهرت هذه المتغيرات أثناء الحرب العالمية الثانية . إذ برزت الحاجة إلى الاتصال المباشر والشفهى مع الشعوب الأخرى . وبذل الجهد لمحاولة فهم ثقافاتها بلغاتها التى صدرت بها وذلك بهدف التعرف على أنسب أسلوب لمواجهة هذه الشعوب . وكان من القضايا التى طرحت قضية استعمال لغة وسيطة في تعليم اللغات الثانية . وكان هناك إجماع على رفضها . وتزعم هذا الإجماع أنصار طريقتين من طرق تعليم اللغات الثانية هما : الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية . ولقد غالى هؤلاء في رفض الترجمة من وإلى اللغة الجديدة حتى قال أحدهم عنها إنها أصل الشر the root of the evil .

وقد برَّر هؤلاء المعادون لاستعمال اللغة الوسيطة موقفهم بأن الدارس عندما يستعمل هذه اللغة فإنما يمر عقله بعدة مراحل بينها لو اقتصر على التفكير باللغة الجديدة فسوف يختصر هذه المراحل كلها ليمر بمرحلة واحدة هى استقبال السؤال ثم الإجابة عليه . ويحذر كارتليدج معلمى اللغات الثانية من استعمال الترجمة ويصفهم بأنهم يبدأون من النهاية الخطأ they are beginning at the wrong end . ومبرره في هذا هو أن الترجمة من أصعب التدريبات اللغوية (Boey, L. 56) أما بروكس فيلخص لنا ما ينبغى على الدارس **ألا** يفعله (وهنا نضع تحت ألا خطاً) في ثلاثة أشياء عندما يتعلم لغة ثانية .

(أ) ألا يتكلم الإنجليزية (لغته الأم) .

(ب) ألا يتعلم قوائم كلمات ثنائية ، أى تضم الكلمات في اللغة الثانية وترجمتها بالإنجليزية .

(جـ) ألا يترجم من اللغة الثانية إلى اللغة الإنجليزية . والنتيجة

إذ لم يفعل الدارس هذا تمحو أثر كل جهد يبذله لتعلم اللغة الثانية إذ تطل لغته الأولى مسيطرة عليه (Brooks, N. 57, P : 52) .

ويرد پالمر palmer على هؤلاء متخذاً موقفاً وسطاً . إذ يقدم أربعة أساليب لشرح معانى المفردات الجديدة . أولها الربط المباشر بين الكلمة وما تدل عليه immediate association وثانيها الترجمة . والترجمة تأتى في رأيه في المرتبة الثانية من حيث المحسوسية concreteness (Palmer, H. 85)

موقف وسط :

ولقد بدأ بين المتخصصين فى تعلم اللغات الثانية اتجاه يسود بخصوص استخدام اللغة الوسيطة ، أو الترجمة كما يسميها بعضهم . هذا الاتجاه مؤداه الموافقة على استخدامها إلا أن هذه الموافقة تختلف عن تلك التى تميزت بها طريقة النحو والترجمة . إن الموافقة الحالية مصحوبة بنغمة إعتذار . وإحساس بأن اللغة الوسيطة أحد الخيارين . إما استخدامها وإما بذل الجهد الزائد من المعلمين وسوء فهم المادة التعليمية من الطلاب أحيانا . . وأحلى الخيارين مر !

ويفرق بعض المتخصصين بين استخدام اللغة الوسيطة في برامج تعليم اللغات الثانية للأطفال وبين استخدامها في برامج تعليم هذه اللغات للكبار (على مستوى الجامعة مثلاً) . فنراهم يرفضون الأولى ويحذرون الثانية . إن اللغة الوسيطة في نظر هذا الفريق ليست غاية في ذاتها ولكنها تساعد الطالب على أن يعالج النص بتركيز وفهم . وأخيراً نجد من يجيز الترجمة كأسلوب من أساليب تقويم المستوى اللغوى للطلاب .

والآن : ما نتيجة البحث العلمى في هذه المشكلة ؟ وما رأينا في معالجتها ؟ نتناول هذين السؤالين في الوحدة القادمة إن شاء الله .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا نعنى باللغة الوسيطة ؟ ولماذا سميت بهذا الاسم ؟

٢ ـ مع أى طريقة من طرق تدريس اللغات الثانية ظهر استخدام اللغة الوسيطة ؟

٣ ـ ما مبررات أنصار هذه الطريقة في استخدام لغة وسيطة ؟

٤ ـ هل اتفقت آراء أنصار طريقة النحو والترجمة حول استخدام اللغة الوسيطة ؟ اضرب أمثلة لما تقول .

٥ ـ ما الفرق في رأيك بين استعمال لغة وسيطة وبين التدريب على الترجمة ؟

٦ ـ بين المؤيدين لاستخدام لغة وسيطة والمعارضين لها فريق من الخبراء يأخذ موقفاً وسط . ما حجته ؟

٧ ـ أدر حواراً بينك وبين زميل لك حول استخدام لغة وسيطة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على أن يأخذ كل منكما موقفاً معارضاً لموقف صاحبه .

الوحدة رقم (١١٣)
مواقف استخدام اللغة الوسيطة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُلِمَّ بنتائج بعض الدراسات التى أجريت حول استعماله لغة وسيطة .
٢ ـ أن يميِّز بين نوعى التداخل اللغوى .
٣ ـ أن يقدِّر الحاجة إلى دراسات علمية أكثر تقطع برأى بشأن استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية .
٤ ـ أن يدرك حدود الاستعانة باللغة الوسيطة .

ثانيا : المحتـــوى

ملاحظتان حول الدراسات :

عند اطلاعى على بعض الكتابات الخاصة باستخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغات الثانية . لاحظت ظاهرتين : أولاهما صدور آراء المتخصصين في هذه القضية عن افتراضات أو انطباعات أو بعض التجارب الذاتية التى يخلو وصفها من المنهج العلمى محدد الخطوات . ثانيتهما استناد معظم هذه الإفتراضات على بعض النظريات النفسية سواء في مجال علم النفس التعليمى educational psychology أو علم اللغة النفسى Psycholinguistic ويتردد في كتابات الفريق الأول الذين يستندون إلى نظريات علم النفس التربوى استخدام نظريات الترابطيين

associationists الذين ينظرون إلى عمليات اكتساب اللغة على أنها تكوين عادات . بينما تتردد في كتابات الفريق الثانى ، الذين يستندون إلى نظريات علم اللغة النفسى عبارات التداخل اللغوى language interference وأحيانا يطلقون عليه interlingual interference . ويرون أن استخدام لغة وسيطة من شأنه زيادة قدر هذا التداخل ، وإحداث تشوش في أذهان الدارسين بين أنماط لغوية تعودوا عليها وأنماط لغوية لا عهد لهم بها مما ينبى عن خلط فى استخدام الأنماط الجديدة . إذ أن تأثير اللغة الأولى ليس من السهل محوه .

إخضاع حجة الرفض للتجربة :

الحجة الأساسية للرافضين مبدأ استخدام لغة وسيطة إذن هى إمكانية إحداث تداخل بين لغتين . ولقد أخضع بعض الباحثين هذا الإفتراض للتجربة الميدانية . وإذا كان الموقف يضيق عن عرض هذه التجارب فلا أقل من ذكر نتائج بعضها وللمتخصص فرصة الرجوع إلى مصادرها .

أجرى بيكيت دراسة ميدانية يستطلع فيها نتيجة تطبيق أسلوبين من أساليب تقويم المستوى اللغوى عند الطلاب هذان الأسلوبان هما ملء الفراغات والترجمة . وبعد إجراء التجربة على مدى نصف عام دراسى وفي ضوء تثبيت المتغيرات الأخرى انتهى إلى أن ملء الفراغات كأسلوب من أساليب التقويم يقيس عدداً محدوداً من العناصر ، وغير واقعى ويكلف جهداً ووقتاً ومالاً كما يسمح بالتخمين . بينما وجد أن الترجمة تستدعى مهارات لغوية متعددة وتقيسها بكفاءة أكثر وأقرب إلى الإستخدام الواقعى للغة (Pickett, G, 87, P : 25) .

وأجرت تورى تجربة تقارن فيها بين مجموعتين ، تجريبية قدمت لها تدريبات لغوية بالروسية مترجمة للإنجليزية ، أى كتب المقابل لكل كلمة وجملة باللغة الأم عند الدارسين . ومجموعة ضابطة تلقت نفس

الدرس ، وكان عن النحو . وقدمت لها نفس التدريبات اللغوية ولكن بدون استخدام لغة وسيطة وانتهت إلى أن أداء المجموعة التجريبية ، التى تعلمت بواسطة الترجمة كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة . (Torry, J, 98) .

هذا بينما نجد فريقاً آخر من الباحثين تنتهى دراسته إما إلى رفض الترجمة أو إلى عدم وجود فروق بين المجموعات . ومن هذه الأبحاث دراسة ماكينون التى انتهت إلى أن استخدام الترجمة كأسلوب من أساليب التقويم لم ينتج عنه فرق بين المجموعات الثلاث (Boey, L. 56, P : 70) وتابعت ليم هذه النتيجة في دراسة أجرتها على أطفال أمريكيين يتعلمون اللغة الملايوية . وكانت تقارن بين استخدام الصور واستخدام لغة وسيطة في شرح معانى الكلمات . ولم تلحظ فروقاً ذات دلالة بين المجموعتين .

ويفرق ارڤن واوسجود بين نظامين لغويين يمر الدارس بهما . نظام لغوى مركب compound system ويحدث عندما يتعلم الدارس لغة ثانية من خلال لغته الأولى . ونظام لغوى متناسق Co-ordinated system ويحدث عندما يتعلم الدارسين لغة ثانية من خلال هذه اللغة وحدها وبذلك يحتفظ الدارس في ذهنه بنظام خاص لكل لغة دون تداخل بينهما (Ervin, S. & C.Osgood, 67) .

نوعان من التداخل اللغوى :

هذا ويميز الباحثون بين نوعين من التداخل اللغوى : أحدهما التداخل بين لغتين وهو ما يسمى interlingual interference ويحدث عندما يستخدم الدارس الترجمة عند تعلمه لغة ثانية . وهو تداخل مرفوض ويمكن تجنبه إذا اقتصر على تعليم اللغة الثانية من خلالها وحدها . وثانيهما تداخل يحدث في لغة واحدة وهى اللغة الأولى ويسمى intralingual interference وهو تداخل لا نملك رده . ويحدث

بطريقة لا شعورية عند تعلم الفرد لغة ثانية . ويظهر هذا التداخل بوضوح عندما لا يستخدم الدارس الترجمة من أو إلى لغته الأولى .

الحاجة لدراسات أكثر :

وفي ضوء هذه النتائج المتضاربة ، تظهر الحاجة إلى دراسات ميدانية أوسع نطاقاً وأكثر عمقاً وعدداً في عينة الطلاب وتنوعاً في اللغات المعلمة . فإذا ما ثبت أن استخدام اللغة الوسيطة لن يعيق تعلم اللغة الثانية ولن يزيد من التداخل بين اللغات interlingual ، استطعنا أن نوفر الجهد والوقت والمال فنستعين باللغة الوسيطة دون تردد . أما إذا ثبت غير ذلك رفضنا بشكل قاطع استخدامها حتى لا نضحى بالهدف الذى نرجوه .

وإلى أن يقطع البحث العلمى بقرار نعرض رأينا في هذه القضية :

رأينا في استعمال لغة وسيطة :

لسنا مع الذين يطلقون استعمالها كما أننا لسنا مع الذين يحرمون ذلك . . إن اللغة الوسيطة في رأينا ضرورة لا ينبغى أن يلجأ المعلم إليها إلا عندما تعوزه الأساليب الأخرى . . ولاستعمالها حدود ينبغى أن نذكرها :

١ - ينبغى ألا يفكر المعلم في استعمال لغة وسيطة لا يجيدها تماماً . إن من المعلمين من تخيل إليه نفسه أنه قادر على استعمال لغة وسيطة لمجرد أنه قد نال حظاً منها أو التقط في ذاكرته بعض كلماتها . . إن مثل هذا المستوى من المعرفة يخلق من المشكلات أكثر مما يحل منها . فقد يسىء استخدام الكلمة الوسيطة المناسبة . وقد يستخدم بدائل لكلمة لا يعرفها فيتسرب إلى الدارس معنى للكلمة العربية (كلغة ثانية) معنى غير ما قصد به .

٢ ـ ينبغى أن يقتصر استخدام اللغة الوسيطة ، عند الحاجة إلى ذلك على المستوى المبتدىء من الدارسين وأن يقل استخدامها كلما تقدم هؤلاء الدارسون في تعلمهم للغة . وبديهى من هذا أن استخدام اللغة الوسيطة فيما يلى ذلك من مستويات أمر ينبغى عدم التفكير فيه . إلا أننا هنا نرفض استخدام الترجمة كتدريب من التدريبات اللغوية في المستويات المتقدمة بل قد نشجع عليه عندما يكون الطالب في مستوى يسمح له بفهم الكلمة فهماً مناسباً والتمييز بين الاستخدام الحقيقى والمجازى لها ، وإدراك موقع الكلمة من السياق . والترجمة ، كتدريب من التدريبات أو كاختبار من اختبارات اللغة فى المستويات المتقدمة قد تساعد الدارس على إدراك الفروق الدقيقة بين أنماط التفكير وطرق التعبير بين لغتين تعبر كل منهما عن ثقافة مخالفة .

٣ ـ وبمثل ما نحذِّر المعلم الضعيف المستوى في اللغة الوسيطة من الاستعانة بها ، فإننا نحذر أيضاً المعلم القوى المستوى في هذه اللغة من أن يستمرىء استخدامها ، ويستسهل أمرها ، فيترجم للدارس كل كلمة تواجهه ، وكل تركيب يصادفه ، بمجرد أن اعترضه موقف استغلق على الدارسين فهمه .

إن على المعلم أن يتحدث العربية سواء عند نطق كلمة أو عرض تركيب طالباً من الدارسين ترديد الكلمة ومناقشاً لهم مضمون التركيب مستعيناً في ذلك بالسياق اللغوى أو الوسائل التعليمية أو الأداء التمثيلى damatization أو الإشارة أو الإيماءة أو غير ذلك من أساليب . فإذا شعر بعد كل هذا بالعجز عن توصيل مراده وتأكد من أنه ليس بين الدارسين من يتجاوب معه لجأ إلى اللغة الوسيطة في حدود ما يحقق هدفه . . وكفى الله المؤمنين القتال .

٤ - ينبغى ألا يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في موقف امتحانى يختبر فيه قدرة الدارسين على الاتصال بالعربية فهماً أو إفهاماً .

٥ - يفضل أن يستخدم اللغة الوسيطة في الدقائق الأخيرة من الحصة كلما أمكن ذلك . ويمكن أن يتم ذلك بتأخير المواقف التى يشيع فيها التعبير المجرد أو التى يتوقع المعلم حاجة الدارسين إلى لغة وسيطة لفهمها . وكأن المعلم بذلك يستحث الدارسين على بذل الجهد والاعتماد على النفس ومحاولة التفكير باللغة الثانية ذاتها وليس من خلال وسيط .

٦ - ينبغى أن يتجنَّب المعلم مزاحمة اللغة الوسيطة للغة العربية في كل موقف . إن جواز استخدام اللغة الوسيطة لا يصل إلى درجة الحق في التلاعب بألفاظها وتراكيبها كلما عن للمدرس ذلك أو حلى له التحدث بها . وبذلك يغلب نصيب هذه اللغة على اللغة العربية وقتاً واهتماماً وجهداً . وباختصار ينبغى ألا يزيد قدر استعمال لغة وسيطة على العربية مهما كانت الظروف .

وأخيراً نود أن نعرض نتيجة بحث استطلاعى قمنا به في معهد اللغة العربية بمكة المكرمة محاولين التعرف على آراء المعلمين حول إستعمال اللغة الوسيطة . فتفاوتت إجاباتهم . فكان منهم من يستخدمها في حدود وكان منهم من يحرم على نفسه اللجوء إليها ولكن لم يكن منهم واحد يكثر استخدامها . ولعل في ظروف هذا المعهد ما يفرض عدم استعمالها إذ بين الدارسين تفاوت كبير سواء من حيث جنسياتهم أو من حيث لغاتهم الأولى مما يصعب معه التفكير في لغة وسيطة تجمع بينهم . أما أنصار استخدام اللغة الوسيطة في حدود فقد ذكروا أن المواقف الآتية هى التى كانت تفرض عليهم ذلك :

- عندما يرتفع مستوى تجريد المادة اللغوية .
- عند إلقاء التعليمات للدارسين في المستوى الابتدائى .

- عند شرح مفهوم ثقافى عربى لا تسعف الوسائل الأخرى في شرحه .
- عندما يتفق الدارسون على لغة واحدة يمكن أن تكون لغة وسيطة بينهم .
- عندما يقل مستوى الدارسين ويحتاجون إلى اتقان مهارات لغوية معينة كأساس لاتقان مهارات أخرى .

وبعد . . فالمعلم سيد العملية وعليه وحده أن يقرر متى ولمن وإلى أى مدى يستخدم اللغة الوسيطة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المشكلة التى واجهها الكاتب عند قراءته لبعض الدراسات الخاصة باستعمال لغة وسيطة ؟

٢ ـ اذكر بعض الدراسات التى تؤيد استخدام الترجمة في تعليم اللغة الثانية .

٣ ـ ما المقصود بالتداخل اللغوى ؟ وما أنواعه ؟

٤ ـ إلى أى مدى يؤثر استخدام لغة وسيطة فى إحداث تداخل لغوى فى رأيك ؟

٥ ـ اقترح الكاتب بعض المواقف التى يجوز فيها استخدام لغة وسيطة ووضع لذلك حدوداً ، ما هذه المواقف ؟ وما تلك الحدود ؟

٦ ـ والآن . . ما رأيك في هذه القضية ؟ ولماذا ؟

الوحدة رقم (١١٤)
نموذج لدرس في تعليم
العربية للناطقين بلغات أخرى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر قيمة التخطيط للدرس .

٢ ـ أن يتعرف على عناصر الدرس .

٣ ـ أن يتعرف على طريقة عرض الدرس في كتاب « تعليم العربية لغير الناطقين بها » .

٤ ـ أن يقدر دور كل عنصر من عناصر الدرس .

٥ ـ أن يُدرك العلاقة بين المرحلة الصوتية والمكتوبة في تعليم اللغة .

٦ ـ أن يُظهر وعياً بأهمية وطريقة استعمالها في تدريس العربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يقارن بين هذا الدرس وغيره من الدروس التى اطلع عليها في كتب أخرى .

٨ ـ أن يضع تصوراً لدرس آخر متبعاً الخطوات السابقة .

ثانيا : المحتـــوى

قصة الدرس :

هذا هو الدرس الثالث عشر من « كتاب تعليم العربية لغير الناطقين بها » الكتاب الأساسى . الجزء الأول . والذى أعده معهد

اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤ م والذى اشترك الكاتب في تأليفه .

ولقد أُلِّف هذا الكتاب للمستوى الابتدائى الأول . ويَمُر الطلاب في هذا المستوى بمرحلة صوتية تستمر حوالى خمسين ساعة في بداية البرنامج لا يتعرضون فيها إلى كلمة مكتوبة . وتتكون هذه المرحلة من عشرة دروس تقدَّم في كتاب خاص . لا يشتمل إلا على مجموعة من الصور المعبرة عن كلمات وتراكيب معينة . بعد الانتهاء من هذه المرحلة يبدأ الطلاب في الاتصال بالصفحة المطبوعة فيبدأون بقراءة ما ورد في كتاب المرحلة الصوتية ويمارسون مهارات القراءة والكتابة في ضوء محتوى هذا الكتاب مع درسين جديدين للمراجعة . وبذلك يكون الطالب قد درس ١٢ درساً بما تشتمل عليه من مهارات صوتية أو مهارات في القراءة والكتابة . حتى نأتى إلى الدرس ١٣ ، وهو المقصود هنا . فنجد أن الطالب ينتقل إلى مرحلة جديدة ، يتسع فيها حجم المفردات المقدمة ، ويرتفع فيها مستوى التراكيب اللغوية المعلمة وينطلق فيها من قيود المرحلة الصوتية السابقة .

والمشكلة التى تواجه كثيراً من المعلمين خاصة من يستخدم الطريقة السمعية الشفوية أو المباشرة تكمن في كيفية البدء مع الطلاب بعد انتهاء المرحلة الصوتية وتعلمهم مهاراتها .

من أجل هذا رأينا اقتباس هذا الدرس وتقديمه هنا كنموذج للمعلم سواء في طريقة إعداده أو طريقة إلقائه .

محتوى الدرس :

صورة كبيرة لبيت حوله سور وحديقة وبجواره مسجد قريب ، ويرى من بعد صورة سوق فيه مجموعة من الناس ، ولافتة بجوار سور البيت مكتوب عليها : المسجد الحرام ومشيرة بسهم متجه إلى اليسار .

ويشتمل الدرس على ٨ جمل تدور حول بيت بكر وأمام كل جملة صورة معبرة عن مضمون الجملة . أما النص الأساسى للدرس فكان كما يلى :

بيت بكر
(أ)

هذا بيت بكر .
رقم البيت ثلاثة .
البيت في شارع المسجد الحرام .
البيت كبير .
أمام البيت حديقة واسعة .
وحول الحديقة سور مرتفع .
بيت بكر قريب من المسجد .
وبعيد عن السوق .

خطوات الدرس :

الهـــدف :

(أ) تزويد الدارس بعدد مناسب من المفردات الجديدة المستخدمة في سياق موضوع .

(ب) تدريب الدارس على قراءة الجملة العربية وفهمها .

(جـ) تمكين الدارس من ملاحظة بعض التراكيب العربية مثل الصفة والموصوف والمضاف والمضاف إليه ، وحرف الجر (في) والكلمة المجرورة بعده وذلك دون الدخول في تقديم قواعد نحوية أو شرح أى تركيب .

(د) تجريد صوتى للواو ، وتجريد شكلى لحرف الشين .

(هـ) تدريب الدارس على التمييز بين صوتى التاء والطاء .

(و) تمكين الدارس من معرفة وقراءة الأعداد من ١ ـ ١٠ باللغة العربية .

(ز) تدريب الدارس على فهم دلالة « قريب من ، بعيد عن » .

(ح) تقديم اللام القمرية .

(ط) تعريف الدارس بالمفرد والجمع « جمع التكسير » .

التمهيـــد :

يقوم المعلم بعرض صورة واضحة لبيت على الدارسين وينطق بكلمة « بيت » عدة مرات ، ثم يضع الصورة على الحامل ويشير إليها بأصبعه ويقول « هذا بيت » عدة مرات ، ثم يختار اسماً من أسماء الدارسين ويشير إلى الصورة ويقول « هذا بيت فلان » .

الطريقــة :

يطلب المعلم من الدارسين فتح الكتاب على الدرس ويطلب منهم محاولة قراءة عنوان الدرس وهو « بيت بكر » ثم الجملة التى تحت الصورة وهى « هذا بيت بكر » فإذا استطاع أحدهم أن يقرأ يردد المعلم وراءه مرة أخرى ما قرأ ويطلب من الدارسين أيضاً الترديد خلفه ، وإذا لم يستطع أحد القراءة قام المعلم بقراءة عنوان الدرس مع توجيه الدارسين إلى الترديد . . . ، ثم قراءة « هذا بيت بكر » مع الترديد ، بعد ذلك يطلب من بعض الدارسين فرادى القراءة مع تصحيح النطق .

بعد ذلك يقوم المعلم بتوجيه الدارسين إلى الصورة الثانية ويشير إلى رقم « ٣ » المكتوب على باب البيت ويقرأ الجملة « رقم البيت ثلاثة » عدة مرات ويطلب من الدارسين الترديد جماعيا ثم فرديا . ثم ينتقل بهم إلى الصورة الثالثة ويعرض عليهم صورة المسجد الحرام ويشير اليها ويقول « المسجد الحرام » ثم يقرأ جملة « البيت في شارع

المسجد الحرام » ، ويقوم بشرح كلمة « شارع » كأن يشير إلى الشارع الذى تطل عليه حجرة الدراسة ويقول هذا « شارع » وإذا استطاع أن يقدم صورة واضحة للشارع فإنها تساعد الدارسين على فهم كلمة شارع وهكذا حتى يفهم الدارسون الجملةِ فيطلب من بعضهم قراءتها عدة مرات .

ثم ينتقل إلى الصورة الرابعة ويقرأ جملة « البيت كبير » ويعرض صورتين لبيتين أحدهما كبير والآخر صغير ويقول مشيراً إلى البيت الكبير « هذا بيت كبير » ويشير إلى الصورة الثانية ويقول « هذا بيت صغير » وقد يستخدم كتابين أحدهما كبير والآخر صغير للاستعانة بهما في فهم كلمة كبير وهكذا ، ثم يطلب من بعض الدارسين قراءة الجملة عدة مرات .

ثم ينتقل إلى الصورة الخامسة ويقرأ الجملة كلمة كلمة « أمام البيت حديقة واسعة » ولكى يفهم الدارسون معنى هذه الجملة على المعلم أن يقدم لهم معنى محسوساً لكلمة « واسعة » وهى الكلمة الجديدة في الجملة وفي هذه الحالة عليه أن يقدم صورتين إحداهما لحديقة واسعة والأخرى لحديقة ضيقة ويقارن بينهما وقد يشير إلى مساحتين مجاورتين لحجرة الدراسة أو المبنى إحداهما واسعة والأخرى ضيقة وذلك حتى يتبين للدارسين معنى كلمة « واسعة » بعد ذلك يطلب من بعض الدارسين قراءة الجملة عدة مرات .

وهكذا يستكمل المعلم جمل الدرس مع الالتفات إلى كل كلمة جديدة ومحاولة تقديم معنى محسوس لها تجنباً لاستخدام لغة وسيطة .

بعد أن يفرغ المعلم من ذلك ينتقل بالدارسين إلى قراءة الكلمات الجديدة ونطقها بصوت عال حتى يتبين إلى أى مدى يستطيع الطلاب النطق بهذه الكلمات الجديدة ، وترجمة ذلك أن يطلب من أكبر عدد من

الدارسين قراءة الكلمات على أن يتابع النطق بعناية ويصححه أولاً بأول .

ثم ينتقل بعد ذلك بالدارسين إلى السبورة لتقديم عملية التجريد الصوتية والكتابية بالطريقة التى سلف أن أشرنا إليها في دروس سابقة .

وقبل الانتقال إلى التدريبات على المعلم أن يطلب من دارس أو أكثر أن يقرأ جمل الدرس مرة ثانية قراءة جهرية على أن يتابعه بقية الدارسين وعلى أن يصحح المعلم القراءة تصحيحاً واضحاً عدة مرات حتى يستطيع كل دارس أن يصحح خطأه وينطلق في التعرف والقراءة . (رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة ، ١٨ ص ص ١٤٣ / ١٤٥) .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يعد التخطيط الجيد للدرس شرطاً أساسياً لنجاحه ؟

٢ ـ اعرض ، بلغتك الخاصة ، الخطوات التى سار فيها إعداد الدروس في كتاب « تعليم العربية لغير الناطقين بها » .

٣ ـ من خلال قراءتك لهذا الدرس وضح العلاقة بين الهدف والطريقة .

٤ ـ ما وظيفة التمهيد في الدرس ؟

٥ ـ متى يتم تقديم التدريبات اللغوية ؟

٦ ـ ما الفرق بين التدريبات اللغوية والتقويم ؟

٧ ـ ما الوسائل التعليمية التى استخدمها المؤلف عند عرض الدرس ؟

٨ ـ كيف استعمل المؤلف الصورة في تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٩ ـ ما المهارة اللغوية التى تم تقديمها عن طريق استخدام السبورة ؟

١٠ ـ ضع تصوراً لدرس آخر من دروس تعليم العربية بالمستوى الابتدائى .

١١ ـ قارن بين الدرس الذى تضعه ودرس آخر في أحد كتب تعليم العربية كلغة ثانية .

المراجع

(أ) المراجع العربيــة :

١ ـ إبراهيم محمد الشبلى : « أنواع التقويم » **من محاضرات في التقويم التربوى** ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، سنة ١٩٨٣ ص ص ٣١ / ٤٦ .

٢ ـ أبو الفتوح رضوان وآخرون : **الكتاب المدرسى** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٦٢ .

٣ ـ أحمد زكى صالح : **الأسس النفسية للتعليم الثانوى** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٧٢ .

٤ ـ إدارة التربية : **اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية** ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٥ .

٥ ـ البشر بن سلامة : « مواضيع مصيرية للتدبر » . **مجلة الفكر** ، تونس ، السنة ٢٠ ، العدد ٦ ، مارس ١٩٧٥ ص ص ٤/ ١١ .

٦ ـ تمام حسان عمر : **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها** ، مكة المكرمة جامعة أم القرى ، ١٩٨٤ .

٧ ـ جابر عبدالحميد جابر : **التعلم وتكنولوجيا التعليم** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ط ١ ، ١٩٨٢ .

٨ ـ جابر عبدالحميد جابر : **علم النفس التربوى** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٢ .

٩ ـ جودت أحمد سعادة : **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ١ ، ١٩٨٤ .

١٠ ـ الدمرداش عبدالمجيد سرحان : **المناهج المعاصرة** ، الكويت ، مكتبة الفلاح ط ٤ ، ١٩٨٣ .

١١ ـ راجى محمود رمونى : « طريقة التدريبات الموحدة » **السجل العلمى للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها** ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، جـ ٢ ، ١٩٧٨ .

١٢ ـ رشدى أحمد طعيمة : « الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعى » **المجلة العربية للتربية** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد الخامس ، العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٨٥ ، ص ص ٣١/٦٣ .

١٣ ـ رشدى أحمد طعيمة : آليات القراءة بين التأليف والتدريس ، **التربية المستمرة** العدد ٨ ، السنة الرابعة ، ١٩٨٤ ، ص ص ٥٦/٧٤ .

١٤ ـ رشدى أحمد طعيمة : « **تطوير التقويم في اللغة العربية ، تصور مقترح** » دراسة مقدمة للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، مايو ١٩٧٩ .

١٥ ـ رشدى أحمد طعيمة : **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية** ، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٥ .

١٦ ـ رشدى أحمد طعيمة : « قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربى » **مجلة معهد اللغة العربية** ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، العدد الأول ، ١٩٨٣ .

١٧ ـ رشدى أحمد طعيمة : **وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب**

المرحلة الثانوية في فن الشعر . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧١ .

١٨ - رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة : « **تعليم العربية لغير الناطقين بها ، الكتاب الأساسى ، جـ ١ . مرشد المعلم** » مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى ، ١٩٨٤ .

١٩ - رمزية الغريب : **التعلم ، دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٥ .

٢٠ - الزمخشرى : **أساس البلاغة** ، القاهرة (مادة ثقف) ص ص ١٨/ ٦٨ .

٢١ - سعيد محمد بامشموس وآخران : **التقويم التربوى** ، الرياض ، منشورات دار الفيصل الثقافية ، ١٩٨٠ .

٢٢ - سيد غنيم : « اللغة والفكر عند الطفل » **عالم الفكر** ، المجلد الثانى ، العدد الأول ابريل - يونية ، ١٩٧١ ، ص ص ١٠٢ - ١١٠ .

٢٣ - صلاح عبدالمجيد العربى : **تعلم اللغات الحية وتعليمها** ، بيروت ، مكتبة لبنان ط ١ ، ١٩٨١ .

٢٤ - عباس محمود العقاد : **اللغة الشاعرة** ، القاهرة ، دار المعارف بمصر .

٢٥ - عبدالعزيز القوصى وآخرون : **اللغة والفكر** ، القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٤٨ .

٢٦ - عبدالعليم إبراهيم : **الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية** ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ط ٨ ، ١٩٧٥ .

٢٧ ـ عبداللطيف فؤاد إبراهيم ، **المناهج** ، القاهرة ، مكتبة مصر بالفجالة ١٩٦٢ .

٢٨ ـ عبدالله سليمان الجربوع وآخرون : **تعليم العربية لغير الناطقين بها ، الكتاب الأساسى** جـ ١ ، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٤ .

٢٩ ـ عبدالمجيد سيد منصور : **علم اللغة النفسى** ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، ١٤٠٢/١٩٨٢ .

٣٠ ـ على عبدالواحد وافى : **علم اللغة** ، ط ٧ ، القاهرة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧٣ .

٣١ ـ على محمد القاسمى : **اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى** ، الرياض ، جامعة الرياض ، ١٩٧٩ .

٣٢ ـ على محمد القاسمى : « هل تختلف طرائق تعليم القراءة لأبناء اللغة العربية عنها لغيرهم » ؟ من كتاب ، **بحوث تربوية ونفسية** ، العدد ٦ من سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها ، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٣١/١٤٤ .

٣٣ ـ على محمد يونس : « الإحساس بأوزان الشعر العربى عند دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها ، بحث تجريبى » **مجلة معهد اللغة العربية** جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة ، العدد الثانى ، ١٩٨٤ .

٣٤ ـ فؤاد أبو حطب وآمال صادق : **علم النفس التربوى** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٨٠ .

٣٥ ـ فؤاد البهى السيد : « **الأسس النفسية للنمو ، من الطفولة إلى الشيخوخة** » ، القاهرة دار الفكر العربى ، ط ٤ ، ١٩٧٥ .

٣٦ ـ فتحى على يونس : **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب بحث تجريبى** ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ .

٣٧ ـ فوزى طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة : **المناهج المعاصرة** ، الإسكندرية ، مطابع الفن ، ١٩٨٣ .

٣٨ ـ محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادى : **التدريس في اللغة العربية** ، الرياض ، دار المريخ للنشر ، ١٩٨٤ .

٣٩ ـ محمد رضا البغدادى : **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس** ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط ١ ، ١٩٨١ .

٤٠ ـ محمد صلاح الدين مجاور : **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية** ، القاهرة ، دار المعارف ، ط ٢ ، ١٩٧٤ .

٤١ ـ محمد صلاح الدين مجاور وفتحى عبدالمقصود الديب : **المنهج المدرسى ، أسسه وتطبيقاته التربوية** ، الكويت ، دار القلم ، ط ٥ ، ١٩٨١ .

٤٢ ـ محمد عزت عبدالموجود وآخرون : **أساسيات المنهج وتنظيماته** ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ط ٢ ، ١٩٧٩ .

٤٣ ـ محمد محمود رضوان وآخرون : التخلف في القراءة وفي الكتابة بالمرحلة الأولى ، أسبابه وأساليب علاجه . **صحيفة التربية** ، يناير ١٩٦٧ .

٤٤ ـ محمد المعمورى وآخرون : **تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم العربية** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣ .

٤٥ ـ محمود أحمد السيد : **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية جـ ٢** ، بيروت ، دار العودة .

٤٦ ـ محمود رشدى خاطر وآخرون : **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، القاهرة ، دار المعرفة ، ط ٢ ، ١٩٨١ .

٤٧ ـ محمود فهمى حجازى : **تطوير التعليم وتحديثه في مصر ، اتجاهات وآراء في ضوء جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٠ .

٤٨ ـ محمود كامل الناقة : **برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم** ، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٦ .

٤٩ ـ محمود كامل الناقة : **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٥ .

٥٠ ـ محيى الدين صابر : **التغير الحضارى وتنمية المجتمع** ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٢ .

٥١ ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج : **الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربى** ، الرياض ، ١٩٨٣ .

٥٢ ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج : **ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية** ، الرياض ، ١٩٨٣ .

٥٣ ـ نوال محمد عطية : **علم النفس اللغوى** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط ٢ . ١٩٨٢ .

٥٤ ـ نورمان جرونلند : **الأهداف التعليمية ، تحديدها السلوكى وتطبيقاته** ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، القاهرة ، دار النهضة العربية د . ت .

(ب) المراجع الأجنبية :

55 — Allen, J. P. «Pedagogic grammar» in Allen, J. & S. P. Corder (eds) **Techniques in Applied linguistics,** vol 3, 1978 .

56 — Boey, L.k. «The use of the first language in second language teaching and learning». in REIC Journal, vol I.NO.1, June 1970.

57 — Brooks,N. **Language and language learning, Theory and practice.** 2nd ed, N.Y., harcourt Brace & World, Inc. 1964.

58 — Canfield, R. «How useful are lessons for listening». **in Elementary School Journal,** vol 62, December, 1961.

59 — Carroll, J.B. «The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages». in Valdman, A (ed) **Trends in language Teaching,** N.Y., Mc Graw. Hill, 1966.

60 — ————, The Prediction of success in intensive foreign language training. in R. Glasser (ed) **Training Research and Education,** Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1962.

61 — ————**, The Study of language,** Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1953.

62 — Carroll, J.B. & B. Freedle (eds), **Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge,** Washington, D.C.V.H. winston & sons, 1972.

63 — Chastain, K: **Developing second language skills, Theory to practice,** chicago, Rand Mc Nally, 2nd ed, 1976.

64 — Chejne, A. **The Arabic language, its role in history,** minneapalis, university of minnesota press,1969.

65 — Childers, J.W. **Foreign language Teaching,** N.Y., the center for applied research in Education Inc, 1964.

66 — Diller, K.C. **The language teaching controversy,** Rowley. Mass. Newbury House, 2nd ed, 1978.

67 — Ervin, S. & C. Osgood Second language learning and bilingualism. **Supp. to Journal of Abnormal and Social Psychology,** No. 49. 1954.

68 — Finocchairo, M. **Teaching english as a second language,** N.Y., harper & Row, Publishers, 1969.

69 — Fries, C.C. **Teaching and learning English as a Foreign language,** Ann Arbor, university of Michigan Press, 1945.

70 — Gagne, R.M. **The Condition of learning,** 3rd ed,N.Y.,halt rinehart and winston, 1977.

71 — Grittner, F.M. **Teaching Foreign Languages,** N.Y., Harper & Row, 2nd ed, 1977.

72 — Gurrey, P. **Teaching English as a foreign language.** London, longman, 1969.

73 — Halliday, M. A et al, **The linguistic Sciences and language Teaching,** London, The English language Book Society and Longman Group, Ltd. 1975.

74 — Hallow, M. Listening comprehension at the intermediate grade level. **Elementary School Journal,** Vol 56. December, 1955.

75 — Hawkins, E. **Modern languages in the curriculum,** Cambridge, cambridge, unviersity Press, 1981.

76 — Hornsey, A.W. **Handbook for modern language Teachers,** london, methuen Educational Ltd, 1975.

77 — Irving, T. «How hard is Arabic» in **The Modern Language Journal,** Vol 41. No. 6. October, 1957.

78 — Jepersen, O. **How to teach a foreign language,** London, george Allen & uniwin Ltd. First published, 1904.

79 — Johnson, F.C. **English as a second language, an Individualized approach,** London, John murrery, 1974.

80 — Jorstad, H. «Inservice teacher education: content and process». in **Proceedings of the National conference on professional priorities,** ACTFL, Boston, November, 1980.

81 — Krashen, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition,** Oxford, Pergamen Press. 1984.

82 — Lado, R. **Language Teaching, a Scientific Approach,** N.Y., Mc Graw Hill, Inc. 1964.

83 — Mackey, W.F. **Language Teaching Analysis,** London, Longman, 1969.

84 — Mansour, M. «Arabic, what and when to teach» in **The Teaching of Arabic, Monograph Series on language and linguistics,** Panel II, washington, D.C. Georgetown University Press, 1959.

85 — Palmer, H. **The Principles of language Study.** London, re-issued by Oxford University Press, 1964.

86 — Potai, R. **The Arab Mind,** N.Y. charles scribner & Sons, 1975.

87 — Pickett, G.D. «Comparison of translation and blank-filling as testing techniques» in **English language Teaching,** No. 23, 1968 .

88 — Politzer, R. «Student motivation and interest in elementary language courses» in **Language Learning,** No. 54, 1963.

89 — Pratt, L. **The Experimental Education of a Program for the Improvement of Listening in the Elementary School,** Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa City, State University of Iowa, 1953.

90 — Rivers, W. **Teaching Foreign Language Skills,** 2nd ed. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

91 — Rivers, W. & M. Temperley. **A Practical Guide to the Teaching of English as a second or Foreign Language,** N.Y., Oxford University Press, 1978.

92 — Robinett, B.W. **Teaching English to Speakers of other Languages,** Minneapolis, University of Minnesota Press. 1978.

93 — Stern, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching,** Oxford, Oxford University Press, 1983.

94 — Strickland, R. The Language Arts in the Elementary School. Lexington, D.C. Health and Company, 1969.

95 — Taba, H. **Curriculum Development, Theory and Practice,** N.Y., Harcourt Brace and World Inc. 1962.

96 — Taylor, W.L. «Cloze Procedure, a new tool for measuring Readability». in **Journalism Quarterly,** 30, 1953.

97 — Toiemah, R.A. **The Use of Cloze to Measure the Proficiency of Students of Arabic as a Second Language in Some Universities in the U.S.A.** Ph.D. Dissertation, Minneapolis, University of Minnesota. 1978.

98 — Torrey. J.W. **The Learning of Grammar: An Experimental Study of two Methods,** Conn College, New London, Conn, 1965.

99 — Tyler, R.W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction.** Chicago, University of chicago Press, 1949.

100 — Valdman, A (ed) **Trends in Language Teaching,** N.Y., Mc Grae-Hill, 1966.

101 — Wilkins, D.A. **National Syllabuses,** London, Oxford University Press, 1976.

مطابع جامعة أم القرى